

166



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

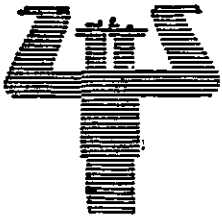
0292877

**LA FORMACION DEL PERSONAL ACADEMICO
EN EL COLEGIO DE BACHILLERES**

**REPORTE LABORAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
PRESENTA**

JOSE LUIS MONDRAGON GOMEZ

DIRECTORA: DRA. SANDRA CASTAÑEDA FIGUEIRAS



MEXICO, D. F.

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice	Pág.
Agradecimientos.	4
Presentación.	5
Justificación.	6
I. Antecedentes.	
I.1. Antecedentes y contexto de la formación docente en Educación Media Superior y Superior.	8
I.2. El Colegio de Bachilleres.	12
I.3. Problemática de la formación docente en el Nivel Medio Superior.	13
I.4. La formación del personal académico en el Colegio de Bachilleres, 1973-1994.	15
II. Marco conceptual.	
II.1. Paradigmas psicológicos.	26
II.2. La visión pedagógica.	33
III Marco de referencia.	
III.1 El Colegio de Bachilleres.	37
III.2. Características y perfil del personal académico.	38
III.3. Características de los alumnos,	49
III.4. Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.	51
IV Desarrollo.	
IV.1. Plan para la Formación del Personal Académico del Colegio de Bachilleres 1995-1998.	55
IV.1.1. Fundamentación.	55
IV.1.2. Principios generales del Plan.	57
IV.2. Orientaciones del Plan para la Formación.	
IV.2.1. Programa de talleres.	59
IV.2.2. Características de operación.	61
IV.2.3. Campos binomiales.	61
IV.2.4. Estructura del Plan.	62
IV.2.5. Criterios generales y metodología de diseño.	66
IV.2.6. Subprogramas que integran el Plan:	71

Programa para la formación de instructores
Especialidad en docencia para el Bachillerato.
Apoyo en estudios de posgrado (maestrías).
Materiales didácticos de apoyo a la práctica educativa.
Proyectos académicos especiales.
Programa para la formación de jefes de materia.

V. Resultados.	83
VI. Conclusiones.	88
Bibliografía	93
Bibliografía complementaria	95

Anexos:

1. Ejemplo de diseño de taller
2. Lineamientos de evaluación
3. Ejemplos de difusión de la Programación
4. Formatos e informes de evaluación
5. Especialidad en Docencia para el Bachillerato
6. Modelo de lineamientos de conducción para instructores
7. Plan para la formación de los jefes de materia
8. Cuadro de resultados del periodo 1991-1994

AGRADECIMIENTOS

Desde luego, y en primerísimo lugar para María de los Ángeles, Luis Alejandro, Hilda Alejandra, Aura Anaís, Alia Theresa, Hilda, Ma. De Lourdes, Sergio, Susana, Ricardo, Aida, Beatriz, Mario, Francisca, Mario Alberto I y II, Ana Paola; no menos importantes: Rafael, Ernesto, Georgina, Ramón, Jean, Nina, Robert, Lev, Helen, Maria Elena, Rosa Elena, Elisa, Javier, Claude, Isa, Frida, la Morris, José Antonio, Sandra, Gustavo A., Guillermo, José Luis (†), Tere, Queta, Lulú, Lupita, Martha, Rosa María, José, Beatriz, Carmen, Sandra, Victórico, Felipe, Osbelia, Isabel, Jesús, Arturo, José Alfonso, Manuel, Libia, Carlos, Gerardo, Manuel, Concepción...

También a mis alumnos de la Facultad de Psicología, mis tres generaciones del CIE Sur, los camaradas, padres y estudiantes del Icarie, la Prepa Popular, mis compañeros de lucha en el 68, el 71 y el 73, los docentes del Colegio de Bachilleres y del IPN de los cursos y talleres donde fui instructor, los CER del Colegio, los innumerables en revalidación, las auxiliares de guardería de la escuela de la SAHOP, mis asesorados y amigos del CEDI, mis colegas, mis discípulos de estudios, de TAIGO, de EIDAC, del CISE.

Porque con ustedes, mirada de deseo, espejo y vínculo, yo soy hoy

Breve introducción.

Después de un entrenamiento de cuatro años y medio de irregular calidad, habiéndome lanzado a la realidad real y haber desarrollado algunas misiones en el campo educativo por 26 años en lo que he complementado, que no terminado, mi formación, reporto para efectos institucionales mi desempeño de los últimos cuatro años.

El reporte centra su atención en la descripción de mi desempeño profesional en la atención a los aspectos formativos del personal académico del Colegio de Bachilleres.

La estrategia desarrollada, las fundamentaciones teóricas, los resultados, su análisis y lo que considero son las aportaciones más significativas. Hubiera querido que se salpicara el documento con disgresiones, reflexiones, autoelogios y señalamientos, que los que me conocen me saben, pero me autocensuré; se agregan algunos anexos para complementar y/o ejemplificar el desempeño.

...no elegí la Psicología como profesión sólo para ganarme el pan. Es mi vida. La tomo en serio. Tiene consecuencias tanto personalmente como para las relaciones intergrupales. Muzafer Sherif

PRESENTACIÓN

Este Reporte Laboral presenta el ejercicio profesional del suscrito en una institución educativa del nivel medio superior relacionada con la formación de personal académico: El Colegio de Bachilleres.

Los planteamientos y acciones que se describen corresponden a mi responsabilidad como funcionario y como profesional de la psicología, teniendo como marco institucional los proyectos académicos que durante 1991-1994 y en particular en 1995-1998 desarrolló esta institución en la zona metropolitana

El documento está dividido en seis capítulos: el primero refiere los antecedentes de la formación de personal académico del nivel medio superior y superior como campo problemático, con un particular énfasis en el Colegio de Bachilleres.

El segundo, presenta el marco conceptual que guió las acciones formativas desde el lineamiento institucional. Retoma aspectos normativos de la Institución y los complementa con una somera presentación de modelos de formación, desde la visión pedagógica.

El tercer capítulo describe el marco de referencia institucional del Plan para la Formación del Personal Académico y el alumnado, con datos sobre las características de la población meta, elementos orientadores de la práctica educativa y del perfil deseado, inserto en el marco del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, elementos que permitirán comprender mejor el contexto en el que se desarrolló el ejercicio profesional aquí presentado.

El cuarto desarrolla las características del Plan para la Formación del personal académico 1995-1998, en articulación con el capítulo cinco, que presenta los resultados obtenidos durante un periodo de cuatro años, temporalidad considerada para efectos de este Reporte.

Con base en lo expuesto en los capítulos anteriores, el capítulo seis ofrece conclusiones y sugerencias personales con la intención de orientar acciones futuras en este campo de trabajo. Finalmente, se presenta la bibliografía utilizada, así como los anexos referidos durante el desarrollo del trabajo.

JUSTIFICACIÓN

Parece innecesario justificar la importancia que tiene para la Psicología aplicada desarrollar un Reporte Laboral sobre formación docente, ya que este espacio de desarrollo profesional es considerado, tradicionalmente, como esencial para el ejercicio, en el discurso cotidiano de los estudios profesionales, en particular en el área de Psicología Educativa.

La sola mención de "formación docente", independientemente del nivel escolar a que se refiera, remite a espacios privilegiados para el desarrollo profesional de los psicólogos educativos; sin embargo, esta situación no es, ni ha sido así históricamente, en las instituciones educativas del país, en general y, en el Colegio de Bachilleres como institución de educación media superior, en particular.

Por diversas razones, la formación de profesionales de la educación en esta institución no es un campo exclusivo de ejercicio profesional de psicólogos o pedagogos, más bien, es un espacio de ejercicio interdisciplinario, donde las más de las veces las acciones son coordinadas por profesionales que imprimen a los programas orientaciones diversas, en congruencia con los lineamientos y programas institucionales prescritos normativamente, sin que esto represente, necesariamente, enfoques o teorías derivadas de propuestas pedagógicas y/o psicológicas.

Este fenómeno tiene raíces diversas. Una de ellas se deriva de concebir a la formación de manera desarticulada: por un lado se atiende a los saberes didácticos y por el otro a los disciplinarios, donde:

- Los aspectos, denominados "pedagógicos" o "psicológicos", como didáctica, desarrollo psicosexual, dinámica de grupo, evaluación del aprendizaje, entre otros, son atendidos por expertos, que intentan articular dichos aspectos al contenido curricular y las características institucionales en un ciclo escolar específico.
- La formación relacionada con los contenidos de los cuerpos de conocimiento específico (llamada profundización y/o actualización), se atiende por especialistas en el área de conocimiento, como la física o la literatura.

Esta concepción valida la toma de decisiones sobre los temas a tratar en los eventos formativos, agudizando la desintegración entre temáticas específicas y la metodología de la enseñanza pertinente entre didáctica y específica al objeto de conocimiento.

Además de lo anterior, quien programa y desarrolla eventos o programas completos para la formación docente en el nivel medio superior atiende a una población contratada para ejercer la docencia que poseen grado académico, generalmente licenciatura, lo que supone que dominan los contenidos disciplinarios, asunto cuestionable, de acuerdo con las evaluaciones a profesores de nueva contratación que al respecto se realizan, por lo menos en la institución de referencia.

Además del grado académico, es posible (quizá deseable) que cuenten con experiencia docente, preferentemente del mismo nivel que imparte la institución, situación azarosa; no indispensable, y ser "buenos maestros": sensibles, a las necesidades del aprendiz, pertinentes a la estructura curricular que atienden, con "dinámicas de grupo" interesantes, con materiales actualizados, con un excelente despliegue didáctico al presentar los temas, etc.

De estas tres características, la primera se "certifica" por la presentación documental de grado y es prioritaria. La tercera, que teóricamente debiera ser prioritaria, se deja a la suerte, dada la dificultad para evaluarla.

En este marco existen, además, una gran variedad de problemáticas alrededor de la formación, que van desde la claridad y nivel de profundidad expresados en los programas de estudio, las demandas específicas de la población, los recursos, etc.

Desde mi particular punto de vista y en el marco de las características institucionales en que se desarrolla mi actividad profesional, los problemas más serios, desde lo conceptual, se derivan de una falta de orientaciones claras que dirijan el trabajo formativo y, desde lo operativo, las dificultades para integrar los disciplinario y lo didáctico en una sola estructura formativa.

Este trabajo presenta una forma de atender estos temas y otros relacionados, como se verá a lo largo del desarrollo.

I. ANTECEDENTES

1.1. Antecedentes y contexto de la formación docente en Educación Media Superior y Superior

La formación docente en nuestro país en el Nivel Medio Superior está directamente relacionada, tanto en formulaciones y políticas como en estrategias, con la formación docente en el Nivel Superior (ANUIES, 1973, 1990; C.B., 1981), por lo que las aseveraciones que se realizan se refieren a ambos niveles educativos.

Por su complejidad, heterogeneidad y dispersión de acciones, se ha optado por presentar en forma periodizada (C. B.-CAFP, 1991b) las distintas etapas por las que ha atravesado la formación docente en los niveles superior y medio superior, incorporando algunos referentes que permitan una mejor contextualización del objeto de este Reporte.

Esta periodización toma como criterio la similitud de políticas educativas, enfoques y estrategias para la formación del personal académico de ambos niveles, dada la estrecha vinculación que éstos tienen en el desarrollo educativo del país (Hirsh, 1984, quien además presenta otra forma de periodización).

Primer periodo

Éste se puede ubicar de los años veintes a los cincuentas: la formación se orienta hacia el más alto desarrollo posible del nivel académico de quienes ejercen la docencia en los niveles educativos mencionados.

Esta orientación considera "alto nivel" al grado académico de estudios: la valoración docente se centraba (y aún se mantiene este criterio, sobre todo para efectos de contratación) en la certificación de grados académicos, hecho que infería el dominio de saberes teóricos o metodológicos, donde la erudición y especialización es hipervalorada.

De acuerdo con Hirsh (supra), las principales modalidades en que se apoyó la formación fueron la creación de posgrados y el apoyo por medio de becas, dándose preferencia a la población docente del Nivel Superior, que en gran número de casos también ejercía la misma función en el Nivel Medio Superior. Considérese que en esos años éstos profesionales atendían a una población pequeña comparada con los niveles educativos previos caracterizados por estar en una pirámide educativa muy pronunciada.

El eje formativo estaba centrado en las diversas estructuras curriculares de las instituciones de educación superior. Las propuestas sobre formación en aspectos psicopedagógicos eran aisladas y, en general, están referidas a la didáctica tradicional de modelos aplicados en educación básica.

Segundo periodo

De los años sesenta a los setentas, se masifica la educación del Nivel Medio Superior y Superior (ANUIES, 1973, *supra*), incrementándose la demanda de profesionales para atender este servicio educativo.

Este periodo está marcado por el desarrollo en el primer mundo del paradigma cognitivo, en franco auge versus el conductista, aunque en México, el segundo paradigma era todavía la propuesta teórica totalizadora y hegemónica para una Psicología Científica unificada, que aportaba propuestas conceptuales e instrumentales para el desarrollo curricular y el ejercicio docente.

En este contexto, considerando las críticas a la Universidad y la necesidad de ser congruente con las políticas globales de modernización y adecuarla a las necesidades de desarrollo del país (Arredondo y Díaz Barriga, 1989), crecen y se crean diversas instituciones para el desarrollo de cuadros técnico-profesionales que atiendan la demanda educativa y que mejoren la calidad del servicio.

Para atender esta problemática se imparten cursos aislados, fundamentalmente de contenidos disciplinarios, transformándose, en algunos casos, en cursos serios y estructurados, que así permanecen o se integran en especialidades y maestrías (Hirsh, 1984).

Las investigaciones reseñadas por Hirsh señalan que la orientación de estas modalidades prioriza los contenidos disciplinarios y algunas temáticas sobre psicología o pedagogía. Es interesante destacar una categorización que persiste a la fecha: se le denomina *actualización* al estudio epistemológico amplio y complejo de un particular constructo teórico o su aplicación y *formación* al conocimiento de metodologías de la enseñanza orientadas desde la Pedagogía o Psicología. Es evidente, ahora, lo que ésta dicotomía ha generado para la formación docente: pobres conceptualizaciones, prácticas, experiencias, que intenten la integración de estos dos aspectos en la enseñanza.

A fines de los sesentas y hasta mediados de los setentas, se da relevancia a la formación de docentes en Educación Media Superior y se desarrollan programas específicos para el personal docente; destaca en éste periodo la creación de centros dedicados a este propósito:

- El Centro de Didáctica de la UNAM (después Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, hoy desaparecido) atendió a personal docente de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), a través del desarrollo de una serie de publicaciones e impartición de cursos, seminarios, talleres, etc.
- La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que desarrolló un programa de publicaciones.
- La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Centro de Tecnología Educativa, que establecieron el Programa Nacional de Formación de Profesores.

- La Secretaría de Educación Pública, que estableció el Programa de Mejoramiento del Magisterio en Educación Media Superior.
- El Colegio de Bachilleres, que integra en su organización interna el Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP).

Tercer período

Desde los ochenta y hasta la fecha, crecen y se consolidan los organismos responsables de la formación, en el marco de las modificaciones curriculares (C. B., 1981) y aparecen nuevas propuestas teórico-metodológicas que intentan el desarrollo de otras aproximaciones a la realidad docente, en parte por la desilusión causada por no haber resuelto substancialmente el problema educativo con la propuesta de la sistematización de la enseñanza y otras tendencias paradigmáticas de la pedagogía y la sociología.

De esta manera, coexisten propuestas de modificación curricular que incorporan algunos principios cognitivos y otras que con o sin modificaciones mantienen la propuesta de la tecnología educativa prevaleciente (Huerta Ibarra J., 1981; Alvarado Roberto s/f).

Los diversos paradigmas que orientan la aplicación teórico-metodológica al espacio escolar, tanto por su valor conceptual como por el declive de la propuesta totalizadora del conductismo, impacta las propuestas teórico-metodológicas que orientan a la educación y generan cambios radicales en el curriculum del nivel básico, -preescolar y primaria- y medio básica -secundaria- (véase para esto los *Libros del Maestro* y los contenidos de los libros de texto, donde aparecen con claridad propuestas pedagógicas derivadas de las formulaciones de Piaget: lógica operatoria, geometría no euclidiana; teoría de conjuntos, probabilidad, investigación documental, lingüística, trabajo en equipos, etc.)

Pese a lo anterior no se afecta substancialmente las normas y propuestas curriculares formales de las Instituciones de Nivel Medio Superior hegemónicas de la zona metropolitana, que atienden en ese periodo al 50% aproximadamente de la matrícula total: CCH y la ENP de la UNAM, ni a los CECYT's del IPN, donde las modificaciones curriculares se dan hasta mediados y fines de los 90s.

El marco de estas visiones curriculares ya no es conductista; los esfuerzos y tendencias de formación docente dan relevancia a una mejor articulación y actualización de los contenidos y las formas de enseñarlos, incorporando sistemáticamente propuestas de orden psicopedagógico.

En relación a las concepciones, Olmedo y Sánchez (1981), comentan de este periodo como un amplio campo de reflexión a analizar y concluyen sobre la existencia de una gran dispersión de perspectivas teóricas para el campo de la formación docente, categorizándolas de la siguiente manera:

- Clásica-tecnificada (tecnología educativa centrada en el docente)

- Tecnológica-radical (Tecnología educativa centrada en sistemas instruccionales)
- Institucional y psicosocial (antitradicionalista) y
- Crítica-ideológica (enfoques sociales diversos aplicados a la educación).

Siguiendo la línea de revisión sobre las perspectivas teóricas de estos investigadores, Ducoing y Serrano (1993) reconocen cuatro orientaciones conceptuales en la formación docente:

- Tecnología Educativa (aplicación de principios psicológicos conductistas)
- Profesionalización de la Docencia (señalamiento de la complejidad del fenómeno educativo y el desarrollo de estrategias para la superación del ejercicio docente)
- Relación Docencia-Investigación (el docente como sujeto activo en el proceso educativo y la investigación como práctica enriquecedora del proceso) y
- Formación Intelectual del docente: (el docente como transformador que integra lo disciplinario con las ciencias sociales).

En la misma línea de pensamiento, Davini, citada por Moreno (1996) expresa que ninguna de las perspectivas teóricas señaladas por Olmedo y Sánchez, ni las orientaciones conceptuales expresadas por Ducoing y Serrano (1993), a excepción de la tecnología educativa, se han constituido como tradiciones, sino que son tendencias que no se han concretado en planes de formación que consoliden las prácticas que promulgan.

La aseveración anterior debe contextualizarse en el marco de la política educativa (CONPPENS, 1991), donde se señala que las líneas que han guiado hasta el momento la formación docente se sintetizan en:

- Actualización disciplinaria y formación pedagógica, donde se valora la educación continua en el campo disciplinario y el desarrollo de habilidades docentes para ejercer eficientemente la función educativa.
- Titulación y apoyo para la terminación de licenciatura y posgrado, como elemento de formación inicial (la indispensable para el ejercicio docente) y elevación del nivel académico de la planta docente.
- Especialidades en docencia, como el conjunto de acciones que focalizan el desarrollo de habilidades docentes en estructuras curriculares como maestrías, diplomados y especialidades.

- Formación de formadores, instructores y asesores para la docencia, como elemento substancial que dota de la infraestructura humana para el desarrollo de las diversas acciones.

Por otro lado, en el marco de política educativa, en 1989 el Programa para la Modernización Educativa (Poder Ejecutivo Federal, cap. VI. 1989) señala, entre otros aspectos, la problemática de la Educación Media Superior: *"existe insuficiente formación y actualización de los profesores y falta de comunicación entre los organismos que la promueven"*.

A mi parecer, la aseveración del ejecutivo federal continua siendo válida en éste momento, aunque esto no se reitera con el mismo énfasis en el Programa Nacional de Desarrollo 1995-2000 (1995).

De acuerdo con éste último documento, no hemos avanzado mucho, como lo indican los índices nacionales de reprobación y deserción de todos los niveles educativos, el nivel de producción conceptual, la implementación curricular y los desarrollos de programas para la formación docente.

1.2. El Colegio de Bachilleres

En el contexto anterior se ubica al Colegio de Bachilleres, Institución creada por Decreto Presidencial (C.B., 1975a) con la finalidad de impartir e impulsar educación en el nivel medio superior en el país

Es un organismo descentralizado del Estado con personalidad jurídica y patrimonio propio con funciones normadas por el artículo 3o. constitucional; 7o., 37o, 46o. y 49o. de la Ley General de Educación, así como por la Ley Orgánica de Administración Pública, de las que se deriva su Estatuto General con los siguientes objetivos (C. B. 1975b):

1. *Desarrollar la capacidad intelectual del alumno, mediante la obtención y aplicación de conocimientos*
2. *Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.*
3. *Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.*
4. *Proporcionar al alumno una capacitación y adiestramiento en una técnica o especialidad determinada.*

De lo anterior, se destaca en este reporte el segundo objetivo, que determina como prioritaria la formación de su personal académico y lo define en su Estatuto General de la siguiente manera:

"Contribuir a la superación del personal académico de la Institución por medio de actividades conducentes a la formación pedagógica y a la actualización continua en las asignaturas que el profesor imparte"

En relación con su estructura, el Colegio de Bachilleres es considerado como un subsistema del Sistema Educativo Nacional tiene presencia en 24 estados de la República (320,422 alumnos en 786 planteles) y en la Zona Metropolitana con 20 planteles, donde atiende a 82,270 alumnos escolarizados y a 33,331 en el Sistema Abierto en cinco centros (C. B. 1998).

1.3. Problemática de la Formación docente en el Nivel Medio Superior.

Los programas para la formación de docentes en el nivel medio superior enfrentan en diverso grado, entre otros, los siguientes problemas (Poder Ejecutivo Federal, 1989):

- Deficiente planeación en el diseño de Planes y Programas, lo que ocasiona acciones poco sistematizadas, sea por la coherencia en su conceptualización o por su continuidad.
- Escasas actividades de seguimiento y evaluación, lo que repercute en el desconocimiento del impacto que los programas han logrado en el docente.
- Insuficiente personal calificado responsable de la formación de docentes para atender a la demanda en número y diversidad.
- Falta de actualización y/o formación especializada del personal encargado de la formación de los docentes.
- Escasa articulación en las acciones institucionales e interinstitucionales, lo que reduce la coordinación y el intercambio de experiencias en éste campo.
- Problemas económicos, que limitan a las instituciones el desarrollo de proyectos y programas para la formación.

El mencionado documento prescribe que cada Institución desarrolle sus propias propuestas en función del currículum específico de cada una de ellas, las características socioeconómicas de la región y la normatividad y los recursos e infraestructura disponibles, pero no señala en el campo problemático algunos elementos que me parece relevante incluir:

- El desarrollo de modelos y programas para la formación directamente vinculados a las estructuras curriculares (el nivel medio superior tiene, dentro de los diversos subsistemas, más de 300 versiones curriculares, tanto en los considerados propedéuticos (por ejemplo el Colegio de Bachilleres, la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades y diversos de la SEP), como los terminales (por ejemplo el CONALEP y diversos de la SEP) y los bivalentes (por ejemplo los CECYT del IPN y múltiples de la SEP).
- Las características de la planta docente, como elemento indisoluble de las estrategias formativas a desarrollar.
- Las características del alumnado, como beneficiario directo de los programas que se instauren.

Asimismo, y dada la intencionalidad de política educativa general del documento, no incluye la necesidad de que las propuestas sean prescritas por teorías psicopedagógicas vigentes, relacionadas con concepciones y orientaciones sobre el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza requeridas para implementar metodologías y estrategias de intervención y, desde luego, la orientación de la formación del personal académico en coherencia con ello.

En particular y considerando los elementos anteriores, se realizó un análisis de los programas para la formación desarrollados en el Colegio desde su creación hasta 1991, considerando los resultados de cobertura y tendencias de formación, así como la consulta a personal directivo e informantes calificados en la Institución. De este análisis se señalaron los siguientes problemas (C. B. CAFP, 1991b):

1. En la orientación, estructura y operación de los programas se manifiesta la dicotomía entre saberes disciplinarios y saberes pedagógicos; es pobre la vinculación explícita entre las funciones y procesos del académico y del estudiante, así como las relaciones entre educación y sociedad.
2. Los programas para la formación se han enfocado fundamentalmente a la función docente, sin considerar significativamente al personal académico que desempeña otras actividades relevantes, vinculadas estrechamente al proceso educativo (orientadores escolares, consultores, asesores de contenido, asesores psicopedagógicos y profesores del área paraescolar -música, danza, teatro, educación física y artes plásticas). Tampoco ha considerado al personal que, pese a su nombramiento administrativo, desempeña actividades académicas como son los jefes de materia y el personal adscrito a oficinas generales, a quienes se ha ofrecido formación escasa y desvinculada de su función.
3. No se ha definido el perfil del académico que se desea alcanzar a través de los programas para la formación o con otras acciones formativas.
4. La orientación de los programas no ha sido clara a la población meta, por lo que los eventos se interpretan como cursos aislados por lo que no se perciben como parte de una totalidad en construcción, consolidación y enriquecimiento permanentes.
5. La detección de necesidades de formación se ha realizado de manera indirecta y asistemática, ya que sólo se interroga a parte de la población que participa en los eventos y ocasionalmente a los instructores, dejando fuera del análisis a gran parte del personal y que es relevante para la toma de decisiones; se basa en la evaluación específica de cada evento y, en algunos casos, en análisis de gabinete.
6. La mayoría de los eventos formativos focaliza el manejo de aspectos teórico-prácticos del campo de conocimiento, específicamente contenidos curriculares.

7. El personal académico es heterogéneo por la variedad de perfiles profesionales (formación inicial) para ejercer una misma función, hecho que hace variar las expectativas de formación y actualización.
8. El promedio de cancelaciones de eventos o la apertura de éstos con pocos académicos, ha ido en aumento, lo que refleja en cierta medida la falta de interés o motivación por participar en la formación.
9. Se ha priorizado la planeación y operación de eventos sobre su seguimiento y evaluación; no se cuenta con información sistemática sobre el impacto o trascendencia de la formación docente en el aprendizaje de los estudiantes.
10. La selección y preparación del personal responsable de la formación de instructores ha sido asistemática y su movilidad es alta.
11. La oferta e impartición de cursos se dificulta, debido a la escasez de instructores y a la diversidad del universo potencial del personal académico del Colegio de Bachilleres.

Finalmente, y a pesar de estos obstáculos, a lo largo de 25 años el Colegio, a través del CAFP ha colaborado en la construcción de un espacio significativo para la vida académica, por lo que es necesario recuperar los aciertos y superar las deficiencias, optimizar las estrategias y los recursos y contribuir así a elevar la calidad en la formación del personal académico y por ende la preparación de los estudiantes de la Institución.

1.4. La formación del Personal Académico del Colegio de Bachilleres 1973-1994.

En el contexto de las tendencias para la formación docente, tanto en el nivel superior como en el nivel medio superior, en 1975, en cumplimiento a lo establecido en el Estatuto General, se inician las actividades formativas del Colegio a través del Centro de Actualización y Formación de Profesores, en su momento el primer y único organismo dedicado exclusivamente a la formación en el nivel de bachillerato, con atención exclusiva a su planta académica.

Las intenciones que guiaron la creación y conformación de este Centro fueron ser auto-suficiente en la formación de nuevos profesores y que a través de la investigación y actualización sobre técnicas y medios pedagógicos se aumentara la eficiencia y el sentido social de los educadores (Ramírez, 1989, 1990).

Los programas para la formación desarrollados por el Colegio a través del CAFP, han evolucionado con la Institución (C. B.-CAFP, 1991b). En los 25 años de trabajo del Centro se reconocen varias etapas, caracterizadas por sus correspondientes objetivos, orientación, estructuración y operación; en cada etapa se respondió a finalidades y necesidades de los momentos históricos de la institución y del contexto nacional, como enseguida se desglosa:

- **1973-1974:** Formación dirigida básicamente a la contratación de Profesores ("Curso Introductorio para Nuevos Profesores", 36 horas), diseñados, coordinados e impartidos por personal de la ANUIES y operados en las instalaciones del IPN. El contenido de éste curso priorizó el conocimiento de las características del Colegio como Institución de nueva creación, así como algunos aspectos pedagógicos generales y algunos contenidos disciplinarios.

Tomando como referente lo expuesto los apartados anteriores con relación a la problemática, en la operación de esos cursos durante dos años, debe señalarse que la concepción de las acciones formativas es diversa, tanto en la indefinición de los constructos que la orientan como por la profundidad con que la temática fue abordada, ya que al no existir una propuesta teórica estructuradora o una condición conceptual unificante, cada instructor desarrolló su función desde su particular nivel de experiencia, desarrollo profesional y pericia al aplicarlo en una área de conocimiento específica. Esto implica que el factor azar determinó, como reportan maestros fundadores, gran diversidad de articulaciones en diferentes grados y niveles de desarrollo, tanto de contenidos disciplinarios como de propuestas didácticas o metodologías específicas aplicadas por los instructores.

En este sentido, es importante reiterar que el Colegio de Bachilleres en su Decreto de Creación sólo define la intención educativa genérica, sin prescribir teorías específicas, por lo que la orientación predominante teórica o metodológica se derivó del paradigma conductista, como se observa, análogicamente, en el diseño curricular de los programas de asignatura del Plan de Estudios en desarrollo durante de éste periodo (C. B., 1976).

Sobre la formación del personal académico en esos años no se conservan registros que permitan recuperar información precisa sobre cuáles fueron las temáticas desarrolladas ni la profundidad con que se abordaron o las valoraciones de los participantes e instructores de esta formación; queda sólo la historia oral de los docentes fundadores, cuya apreciación es diversa.

- **1974-1978:** Inicio formal de actividades del CAFP; en esta etapa se identifica un periodo con orientación a la sistematización de la enseñanza en coherencia con la estructura curricular del Plan de Estudios.

Se diseñó e instrumentó un curso propedéutico como requisito de contratación, así como cursos de psicopedagogía general y de conocimiento del programa de asignatura. La contratación de instructores internos y externos no estaba delimitada en criterios formales, por lo que ésta fue diversa e irregular, lo que determinó, una vez más, una gran diversidad de apreciaciones sobre la realidad docente y la orientación de la función educativa. En razón de esto, la calidad y el impacto es difícilmente valorable, tanto en su estructura general como en las actividades específicas.

A lo anterior debe agregarse que los eventos formativos tomaban, en general, la modalidad de cursos y seminarios de los cuales era responsable totalmente el instructor,

sin exigencia formal de la institución de aplicar examen o solicitar una producción como requisito de acreditación por lo que no queda referencia escrita de productos que permitan inferir la profundidad de las temáticas, y, obviamente, la pertinencia didáctica o metodológica.

Un hecho destacable de este periodo, coherente con las tendencias de formación de profesores en el país, es el desarrollo en el Colegio de un programa para cursar maestrías, tanto en el país como en el extranjero. Dadas las tendencias y las condiciones de oferta educativa en las Instituciones de Educación Superior, estas maestrías focalizaban la profundización de contenidos y la investigación básica.

Congruente con las propuestas generales de los posgrados y del desarrollo curricular del Plan de Estudios del Colegio (C. B. 1975b), los diseños de cursos y seminarios para la formación tienen, en algunos casos, la estructura típica de la sistematización de la enseñanza, muy en boga en esos años; en otros casos, existe sólo un listado temático y/o copias del material de lectura, sin mayor respaldo o lineamientos de conducción o evaluación. Recuérdese que el paradigma predominante en México es el enfoque conductista que derivaba un tipo particular de tecnología educativa, intersectando algunas aproximaciones cognitivas, en particular de la taxonomía de Bloom (1971). En el Colegio queda constancia del número de participantes y los títulos de los eventos, de donde se infieren las temáticas más frecuentes y la cobertura (el 80% son cursos con temáticas del Plan de Estudios y el 20% restante son de orden psicopedagógico). La media de participación se estableció en .4 curso-docente anual: cuatro de 100 participaban en un curso al año.

A lo anterior habrá que considerar un factor administrativo derivado de la política educativa del sector, que impactará de manera definitiva a todos los programas para la formación del personal académico en el Colegio: para contratarse y, en su caso, obtener la definitividad laboral o promoverse en alguna de las cuatro categorías salariales, el personal deberá estar titulado, acreditar un determinado número de horas y presentar una evaluación (C. B. Reglamento del Personal Académico. 1976). Este factor normativo ha llevado repetidamente al cuestionamiento de si el docente asiste por estar interesado vocacionalmente por su formación o participa sólo para cubrir el requisito de horas acreditadas y así tener una seguridad en su trabajo a través de la definitividad o un mejor pago o ambas.

En este periodo es importante destacar que a pesar de la difusión de las ideas de Piaget en el mundo, la llegada de los exilados del Cono Sur a México con otras propuestas educativas, en particular los desarrollos sobre grupos operativos derivado del enfoque psicoanalítico, las propuestas de la Escuela Humanista de Palo Alto y Carl Rogers y las orientaciones para el trabajo grupal de corte Lewiniano, no se percibe el impacto de manera significativa en el desarrollo de propuestas teóricas y metodológica en la generación de diseños e instrumentación en la formación de profesores, por lo menos en el Colegio (de acuerdo al análisis de las temáticas de los cursos que se impartieron en este periodo) y probablemente en el país, hecho que es congruente con los modelos de estructuración del Plan de Estudios que tuvo como estrategia básica de desarrollo curricular la orientación de la tecnología educativa prevalecte en el país.

Del discurso anterior habrá que hacer una excepción, que provocó diversas expectativas: la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, fundada el mismo año que el Colegio de Bachilleres, estableció un diseño curricular de estructura modular, donde la formación docente se estructura en un encuadre de trabajo de los grupos operativos y un desarrollo curricular con un enfoque social y de servicio para las condiciones del país. Los resultados de esta propuesta aún siguen analizándose por los investigadores de esa Institución y, en general, no se generalizaron a otras instituciones.

- **1978-1982:** Se desarrolla el Programa de Actualización y Formación de Profesores -PAFP- (C.B., 1978), consistente en una serie de módulos para el área psicopedagógica y otra serie modular para cada área de conocimiento complementada con un programa de cursos temáticos.

En esta propuesta, los módulos en formato de cuadernillos a cubrirse cada uno en 10 horas-curso, se infiere el intento por sistematizar la información que se proporciona a los académicos y abatir así el factor de azar inherente cuando los instructores diseñan y operan eventos con el mismo título pero con diferente concepción, contenidos, profundidad y metodología. El programa consideraba un estímulo económico a los académicos por cada 60 horas acreditadas, variable que debe considerarse al valorar el impacto de la formación cuando se toma como referencia la cobertura.

El programa PAFP no se concluyó, dado que en 1982, además de la crisis económica, se estableció el Tronco Común para todas las Instituciones de Nivel Medio Superior dependientes de SEP y recomendada para todo el sector (S.E.P., 1982); esta modificación curricular requirió una nueva estrategia para la formación del personal académico del Colegio como se revisará más adelante.

En este período se establece una peculiar caracterización entre el personal académico: si bien todos los docentes son miembros de una academia específica, sólo algunos de ellos son miembros del Colegio (o claustro) de Profesores. Para ser miembro de algún Colegio de Profesores, el docente interesado debía hacer una solicitud formal, respaldar su formación inicial y producir o proponer textos, modelo de academia típicamente universitario en el nivel superior; las reuniones de los claustros, coordinadas por el personal del CAFP, consideraban las recomendaciones de éste a fin de decidir sobre qué cursos y con qué instructores externos o internos se programaba para el resto de la academia. Es de destacar que estos colegios sólo se establecieron para profesores de asignaturas del área básica y complementaria, no para profesores del área de capacitación u otras funciones como orientadores escolares, consultores, etc.

Coherente con las tendencias generalizadas de los procesos formativos, además del programa PAFP, los Colegios de Profesores seleccionaban o elaboraban textos para la "Revista del Colegio de Profesores" y la colección "Temas Científicos y Humanísticos", que se editaron y se distribuyeron entre la planta docente de 1978 a 1982 (C. B., 1978-1982). Esta actividad, como ya se mencionó, está influida por la consideración de que un docente o un "buen maestro", es también un experto en contenidos de

su particular área de conocimiento, inclusive más allá de lo que le demanda la exigencia y pertinencia curricular de la institución.

Dado el bajo índice de titulación del personal académico, que implicaba que más del 70% del personal no fuera definitivo, se realizaron seminarios para la elaboración de tesis y titulación con resultados más bien pobres.

Este periodo no muestra un cambio significativo en la orientación y estructura que tiene la formación docente en comparación con los periodos anteriores, inclusive se mantiene y refuerza la dicotomía entre el dominio de contenidos curriculares por un lado y la didáctica por otro, dejando a los profesores la integración posible de acuerdo a sus posibilidades (para un análisis más fino sobre las tendencias formativas de tipo psicopedagógico versus la profundización y actualización de contenidos (véase Moreno, 1996).

Las razones de la dificultad de integración, desde mi punto de vista, se explican por no existir una modificación conceptual en la institución con relación a la estructura curricular y programas del Plan de Estudios, ni una concepción teórica que prescriba la relación entre el diseño curricular, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

El diseño y operación de eventos para la formación del personal académico se circunscribe, entonces, a trasladar analógicamente la metodología del diseño curricular del Plan de Estudios. Existen, además, otras posibles explicaciones: es la estrategia predominante en otras instituciones, en general establecida desde la Psicología y la Pedagogía; también la política educativa y las restricciones presupuestales fueron factores determinantes para la estructuración y desarrollo de los programas alternativos sistemáticos y permanentes para la formación.

No obstante lo anterior, es posible encontrar algunas actividades aisladas que tratan de transmitir la propuesta de Piaget, Ausubel y Bruner aunque persista la modalidad instruccional de cursos y seminarios (Ramírez, 1989, 1990)

El impacto de este programa se evaluó por la cobertura de la atención y por la valoración de calidad y pertinencia de los contenidos desarrollados en los cuadernillos del PAFP.

- **1982 a 1985:** Esta etapa se inicia con la incorporación del Tronco Común al Plan de Estudios (SEP, 1982), con el que se modificó el área básica curricular. La modificación curricular privilegió en el Programa de Formación una orientación hacia el conocimiento de los nuevos programas: se requería que el profesor analizara y profundizara en los contenidos temáticos recién modificados, que actuara en el proceso educativo como un coordinador de aprendizaje y reconociera la evaluación como un proceso. Se impartieron esencialmente Talleres de Manejo de Programa y cursos temáticos de apoyo a los programas recién implementados para los profesores de asignatura y para las otras funciones académicas, se mantuvo la estrategia de cursos temáticos aislados entre ellos, pero pertinentes a la demanda o a la función.

Desaparece el concepto de Colegio de Profesores como entidad de élite. A partir de 1982 se considera miembro del Colegio a todo docente en funciones. Esta redefini-

ción y la crisis económica determinan la suspensión de revistas y antologías hasta 1994.

De este periodo se conservan una gran cantidad de diseños y sus materiales de lectura; en ellos se refleja la preocupación por el dominio de contenidos y en algunos se nota el predominio de la tecnología educativa en su propuesta de sistematización de la enseñanza. Se desprende de los diseños que, en general, el instructor definía los productos en cantidad y calidad para efectos de evaluación y acreditación, ya que no existe un lineamiento institucional ni explicitación en los diseños, donde es irregular o inexistente. Los informes de instrucción señalan el cumplimiento de los objetivos, pero no reportan las formas evaluativas ni presentan productos o ejemplos de material.

Sin embargo, debe señalarse que en algunos diseños tienen el enfoque de sistematización de la enseñanza y aparecen de manera formal y consistente aproximaciones temáticas conceptuales de psicología cognitiva, en particular la propuesta ausbeliana sobre el aprendizaje significativo, sin que sea claro como ésta se articula en una propuesta estructural para las actividades desarrolladas o cómo ésta "aterrija" en metodologías concretas para el profesor en el logro de éste tipo de aprendizaje.

En este periodo se especifican sistemáticamente el tipo y cantidad de información que se da en los cursos, ya que los diseños tienen selecciones de material y definen el contenido a revisar, pero no se percibe aún el nivel de profundidad con el que fueron tratados al interior del curso, ya que los criterios de evaluación o definición de objetivos específicos no era requerido.

Asimismo en este tiempo se perfilan en algunos diseños la modalidad de taller, es decir un manejo teórico-metodológico con la exigencia de un producto, el cual es revisado y evaluado y, en algunos casos, compartido.

Como parte de la estrategia de operación de estos eventos, se regresa al participante sus productos, considerando que éste material es fundamental para la planeación y desarrollo de su quehacer educativo, razón por la que es difícil recuperar información sobre la calidad de la actividad formadora, aunque se reconoce que existen criterios más claros y pertinentes: la intención formadora focaliza la función docente relacionada principalmente a los contenidos de los programas de asignatura y al desarrollo de propuestas didácticas específicas a las características del alumnado, en el marco de las condiciones de normatividad e infraestructura del Colegio.

- **1985 a 1989:** Esta etapa se caracteriza por una mayor flexibilidad en las actividades de formación. No aparece un Plan o Programa propiamente dicho, sino una estrategia general de atención a las necesidades pedagógicas y disciplinarias detectadas en trabajos directos con las academias de profesores en los planteles.

Para implementar esta estrategia, se consideró indispensable, muy de moda en esa época, elaborar un diagnóstico de las características y necesidades de formación para el personal académico, ya que son los usuarios potenciales de la acción formativa que sirviera como elemento para una toma de decisiones racional y fundamentada en la elaboración e implementación del programa de eventos coherente con la realidad del docente del Colegio.

Para lograr lo anterior se elaboró una caracterización por academia de profesores (no se realizó para todas las funciones), que se retomaría en 1991 como base para el diagnóstico, que pretendió tener un conocimiento, a través de indicadores como las carreras de procedencia (formación inicial), nivel académico, horas-nombramiento, plantel, turno, asignaturas que impartían, antigüedad en la institución y tipo de nombramiento (interino, definitivo, tiempo fijo). Sin embargo el procedimiento era muy laborioso (no se usaban computadoras, los datos no llegaban, cuando se terminaba un cuadro yo servía por la movilidad, etc.) y finalmente fue incompleto, ya que no se cruzaron los indicadores. Este diagnóstico quedó inconcluso.

Una variación de esta caracterización estableció que antes de desarrollar los indicadores mencionados, se hiciera un análisis del contenido de los programas de cada *materia* (el Colegio considera *materia* al conjunto de asignaturas de una particular área de conocimiento), definir los niveles de complejidad temáticos y con esto establecer el perfil deseado del docente sobre lo que debe ser el objeto de conocimiento y hacia allá dirigir la formación. Esta alternativa sólo fue desarrollada para una academia, pero perfiló un interés que se retomaría en 1991 por centrar los diagnósticos con base en la función académica y desde las exigencias del contenido curricular como una forma de orientar las acciones para la formación

En este periodo, se imparten cursos y talleres en las áreas de didáctica, conocimiento del adolescente, sociología y aprendizaje escolar. Se da importancia al Taller de Evaluación del Aprendizaje (TEA) y al Taller de Instrumentos de Evaluación (TIE); se ofrecen también cursos, seminarios y conferencias para profundizar en el análisis del enfoque, la metodología y los contenidos de los programas de asignatura.

Aunque la estructura de los programas de asignatura es la misma, los cursos y talleres para la formación docente atienden prioritariamente la profundización en contenidos disciplinarios y en estos eventos se amplían los referentes teóricos del campo de la psicología, la pedagogía y la sociología. La preocupación se centra en el avance de las ciencias, el desfase natural de ésta en relación con los contenidos propuestos en los programas de asignatura del Plan de Estudios, así como la necesidad de propuestas alternativas para comprender el proceso desde lo psicopedagógico.

Un hecho significativo en 1987 es la contratación de un profesional externo (del área de filosofía) para la elaboración del diseño de un curso denominado "Introducción al Aprendizaje Escolar". Este curso formalizó en su diseño y materiales una propuesta de desarrollo del enfoque cognitivo, considerando particularmente el enfoque epistemológico de Piaget y el aprendizaje significativo de Ausubel. Este curso es un excelente modelo de lo que será, cinco años más tarde, la estrategia de diseño de los talleres, aunque no fue tomado como referente directo.

Valórese el impacto por la cobertura: una media de 120 cursos anuales para 3,200 académicos.

- **1989-1990:** Con base en la evaluación de las actividades realizadas por el CAFP, se plantea como relevante, reorientar la formación del docente hacia el acontecer en el aula y su contexto social, a fin de mejorar la práctica educativa en lo concreto. Para ello, en el área de actualización, se diseñan e imparten cursos temáticos de corta du-

ración (25 horas), ciclos de conferencias de actualización disciplinaria y talleres denominados "Práctica Docente" (TPD), que a lo largo de un semestre cubre tres etapas: a) análisis y diseño; b) aplicación durante el semestre, y c) evaluación. Con relación al aspecto pedagógico aparece una primera categorización y desarrollo en cuatro líneas: Aprendizaje Escolar, Didáctica v Docencia, Educación y Sociedad y Conocimiento del Alumno.

En éste momento la formación del personal académico mantiene con dificultades una línea de desarrollo coherente con la que propone la estructura curricular: existe un "paquete" de cursos en las cuatro líneas mencionadas pero una gran diversidad de otros de orden temático.

La estrategia para la formación se dirige, como se mencionó, hacia la práctica educativa en el aula, incorporando una gran diversidad de tendencias: las propuestas de la didáctica crítica, las concepciones de Piaget y Ausubel, enfoques derivados de la sociología, las concepciones sobre el grupo y su dinámica, la propuesta psicoanalítica para comprender el desarrollo del adolescente, etc.

A fines del 90s aparece en el Colegio la preocupación de reorientar la intención y enfoque, así como actualizar los contenidos de los programas del Plan de Estudios; se manifiesta también la necesidad de estructurar curricularmente los programas incorporando las diversas propuestas de la psicología cognitiva.

La media de cobertura se mantiene: 120 cursos anuales.

• **1991-1994.** En congruencia con el Modelo Educativo, se elaboró un diagnóstico y el Plan para la Formación del Personal Académico (C. B. CAFP, 1991) que define la orientación y estructura para atender la formación de las seis funciones académicas del Colegio y personal administrativo que también desarrolla actividades académicas: jefes de materia en planteles y personal adscrito en oficinas generales..

Se desarrollan varios proyectos que involucran la formación del personal académico:

- Diagnóstico de necesidades, elaboración, desarrollo y evaluación de un plan para la formación de Jefes de Materia.
- Formación del personal interno, responsable del diseño, operación y evaluación de las actividades formativas de la institución
- Desarrollo de un banco de instructores de alta calidad de entre el personal académico de la Institución
- Desarrollo de materiales de apoyo a la docencia (antologías para cada asignatura del Plan de Estudios)
- Elaboración de paquetes educativos en computadora (software)
- Elaboración de un banco de reactivos para el aprendizaje.
- Como una alternativa formativa con valor curricular, se emite una convocatoria (C.B., 1992) para cursar estudios de posgrado (maestrías).

- Desarrollo de un programa de "Apoyo a la Titulación" para personal definitivo con más de un 80% de avance en su tesis de licenciatura, que autoriza un semestre liberado de carga docente.

Como proyecto esencial del Colegio, en el marco del Programa de Desarrollo Institucional -PIDE- (C. B., 1991d), se establece como actividad prioritaria del Colegio la actualización permanente de los Programas del Plan de Estudios, con el propósito de ofrecer una educación de mejor calidad. Para ello se desarrolló un Modelo de Actualización curricular, que en su transformación dinámica devino en el Modelo Educativo (C. B., 1992, 1997) actual para toda la institución.

Debe recalarse que, a diferencia de otros periodos, el PIDE se constituyó en un documento de planeación de toda la Institución. El Colegio enfrentó la actualización de programas del Plan de Estudios y desarrolló una serie de proyectos o subprogramas estrechamente relacionados, que involucraron el esfuerzo de muchas áreas funcionales en diversos niveles, compromisos y metas definidas.

Con relación al Modelo Educativo, éste se estableció como el documento normativo para el desarrollo académico de la institución y en particular como fundamento para orientar la formación docente, en su apartado sobre la enseñanza y el aprendizaje en que se formaliza una concepción derivada del paradigma cognitivo.

El Modelo Educativo plantea que no existe una teoría unificada que explique y oriente, y de hecho prescriba, integralmente el acto educativo; retoma la teoría de Piaget para una explicación epistemológica de cómo se construye el conocimiento; la propuesta ausubeliana sobre el aprendizaje significativo, en particular para el desarrollo de materiales potencialmente significativos; el enfoque sociocultural de Vigotsky para la comprensión de los procesos mentales superiores, la mediación y la ayuda entre iguales; la teoría del Procesamiento Humano de la Información (PHI) para comprender las categorizaciones del conocimiento y sus procesos y; la Psicología Instruccional por sus prescripciones para el desarrollo, tanto de las orientaciones para el aprendizaje y su evaluación como para la enseñanza y su desarrollo.

Las formulaciones constructivistas que prescriben el acto educativo empiezan a tomar forma en una gran cantidad de actividades. La estrategia que se sigue es apoyarse en el personal académico, a través de una gran cantidad y diversidad de acciones formadoras y de producción.

Se pueden reconocer dos grandes líneas para la formación durante este periodo:

- a) Formación a través del análisis de la propuesta de programas actualizados (talleres de análisis de programas -TAP-), que integrara las aportaciones del personal académico y el conocimiento y aplicación de los programas del Plan de Estudios actualizado (talleres de operación didáctica e instrumental, TOP); el desarrollo de talleres con una orientación psicopedagógica y talleres de profundización en contenidos didácticos y disciplinarios.
- b) La incorporación de personal académico en el desarrollo de materiales educativos y otras actividades académicas: elaboración de fascículos (en promedio

seis) para cada una de las asignaturas del área básica y complementaria y de módulos para el área de capacitación para el trabajo; evaluación técnica de los programas (EVAPRO) y de los fascículos y módulos (EVAFAS); el desarrollo de paquetes educativos en computadora (PEC) en los temas más complejos de las primeras asignaturas del área básica.

Además de lo anterior, se atiende la formación de jefes de materia, figura académico-administrativa que coordina a las academias de cada plantel y que por su función son consideradas importantes para impulsar, desde un liderazgo académico, las acciones formativas y de apoyo en sus funciones cotidianas de la planta docente.

Complementariamente se generan recursos económicos para el apoyo para la asistencia a eventos de intercambio académico interinstitucional (Congresos, Encuentros, etc.) o formativo (cursos, seminarios, talleres) y se organiza con otras instituciones tres eventos nacionales y uno internacional, donde, de manera preferencial participen los docentes del Colegio.

Este periodo se caracteriza por:

- El desarrollo formal de una propuesta constructivista a través de los contenidos, actividades y producción de talleres con orientación psicopedagógica (Moreno, 1996), que coexiste con acciones formativas derivadas de las tendencias anteriores, particularmente las que se refieren a dominio de contenidos y análisis curricular.
- El desarrollo de habilidades docentes y de estrategias para la enseñanza se da en los espacios para la formación, y se deja al personal académico el desarrollo ulterior en los espacios educativos sin un seguimiento, retroalimentación o evaluación.
- La cobertura casi se cuadruplicó, pasando de un promedio 110 cursos, seminarios o talleres anuales en los periodos anteriores a 400 durante este periodo (Programa Operativo Anual -POA- C. B.- CAFB, 1991; 1992; 1993; 1994. Véase también el anexo 8).
- Inherente a la cobertura y en el marco de las prioridades institucionales, se diversifican las temáticas de tratamiento:
 - a) se desarrollan las acciones formativas referentes a la actualización de programas (Talleres de análisis y de operación de programas.
 - b) se diseñan, operan y evalúan talleres generales con objetivos psicopedagógicos, conocimiento del adolescente y referentes socioeducativos.
 - c) se diseñan y operan talleres con temáticas específicas de contenido para cada asignatura del Plan de estudios, que focaliza los temas considerados de mayor complejidad, tanto para su enseñanza como para su aprendizaje.

Finalmente, habrá que señalar que todas estas acciones contaron con apoyo en recursos (5 contrataciones nuevas en el área dedicada a la formación; mejora en los salarios y mayor presupuesto para honorarios de instructores, materiales y logística de la operación) en un marco donde también una gran cantidad de áreas trabajaron coordinadamente, se dotó de infraestructura informática, se elaboraron diversos materiales educativos, se involucró y se pagó diferencialmente la producción académica institucional del personal académico y otros.

Durante este último periodo, del cual participé ampliamente, se realizó una continuación en espíritu e intenciones aunque con proyectos diferentes.

II MARCO CONCEPTUAL

II.1. Paradigmas psicológicos

Con relación a los paradigmas, teorías y conceptualizaciones prevalecientes y que son aplicables en educación, debe reconocerse que éstas son difícilmente aplicables de *manera pura y científica*. Existen condiciones institucionales y objetos de transformación que dificultan el tránsito de una concepción a otra. Debe entenderse, para comprender mejor las aportaciones que se dan en este reporte, que existe un proceso dinámico de cambio que incluye no sólo a la población meta, sino a los que coordinamos e instrumentamos el proceso. En razón de esto, el planteamiento del marco conceptual es un referente que ha orientado la formación, sin que esto signifique que se ha logrado incorporar cabalmente las diversas aportaciones teóricas a la práctica educativa del Colegio, pese al avance en la solución en diverso grado de la problemática mencionada en el capítulo anterior.

De acuerdo con Kuhn (1971), la predominancia de paradigmas que orientan la investigación, considerados válidos por la comunidad científica, son pertinentes para orientar las acciones en diversos campos.

Esta apreciación, en nuestro caso, para el desarrollo de programas para la formación docente, es particularmente importante, sobre todo si se reconoce que cada vez es más difusa la frontera entre Ciencia Básica y la Ciencia Aplicada (Segovia, 1997).

Desde Kuhn, los docentes son los transmisores de lo que él llama "ciencia formal" o núcleo de conocimientos depurados por la comunidad científica, constituidos en el "cuerpo de doctrina" y definidos como cultura básica a la que hay que incorporar a los jóvenes.

Así pues, en teoría, se debe transmitir el núcleo de conocimientos científicos básicos cuya delimitación y concreción suponen un problema social, cultural y político. Esta transmisión se da, fundamentalmente en los espacios educativos institucionalizados a través de un cuerpo docente que los media.

En razón de esta formulación, la formación docente enfrenta un problema ya que el "núcleo básico" de los contenidos científicos no ha sido producto de los docentes y frente a ellos no son libres, ya que la aceptación dogmática por parte de la sociedad supone un *imperativo psicológico* para su enseñanza, tal como lo plantea Kuhn en su conceptualización de paradigma.

Con relación a las aplicaciones en el campo educativo, el paradigma predominante aplicable deriva de la Ciencia Cognitiva. Brien y Eastmond (1994 p.p. 58), comentan:

"En la Universidad de San Diego, California, se reunieron en 1979 investigadores de campos de la psicología cognitiva, la inteligencia artificial, la lingüística y la filosofía con la intención de inaugurar una nueva ciencia, "la Ciencia Cognitiva", con la finalidad de comprender la conducta inteligente; la propuesta sugiere incluir las neurociencias en éste grupo. Los antecedentes de esta "nueva ciencia" datan de 1956 (el trabajo de Miller sobre la memoria a corto plazo; de Chomsky sobre las propiedades de la gramática transformacional; de Bruner, Goodnow y Austin sobre las estrategias en la

adquisición de conceptos; y de Newell y Simon sobre la imitación por computadora de la solución humana de problemas)" (p.p. 43).

Asimismo, Gagné (1991), establece que los paradigmas predominantes, son los derivados de la Ciencia Cognitiva:

"Actualmente, la Psicología cognitiva es una de las ramas de más crecimiento dentro de la psicología, y es un área de estudios que tiene mucho que ofrecer en la educación. En general, la psicología cognitiva concibe el aprendizaje como un proceso activo y, por tanto, propone que la enseñanza consiste en facilitar el procesamiento mental activo por parte de los estudiantes. Esta idea contrasta radicalmente con el punto de vista conductista, según el cual los estudiantes son receptores pasivos de la información" (p.p. 29).

Campos (1997) señala, con relación al paradigma constructivista que:

"ha llegado a permear prácticamente todas las áreas de la investigación cognoscitiva, desde la producción de categorías y conocimiento, comprensión verbal (comprensión de significados mediante lenguaje oral y escrito) y pensamiento estratégico, hasta la configuración de la memoria, las habilidades y la inteligencia, pasando por procesos de representación, asimilación (aprendizaje) y retención de lo aprendido" (p.p. 42).

Coll (1994), menciona que el transcurso de la última mitad de este siglo se ha desarrollado la convicción de que la Psicología dará las bases para fundamentar científicamente la educación, que ésta prescribirá los lineamientos para abordar y solucionar la problemática educativa.

En este sentido, comenta:

"La psicología puede ofrecer múltiples conocimientos puntuales sobre tal o cual aspecto o factor implicado en los procesos educativos, si bien es verdad que a menudo de manera parcial y con reserva de que 'hace falta más investigación al respecto'; puede incluso llegar a ofrecer una explicación de las relaciones existentes entre algún factor o elementos presentes en los procesos educativos, si bien precisando que hay probablemente explicaciones alternativas y con frecuencia mutuamente excluyentes de tales interrelaciones" (p.p. 6).

Desde luego son muchas las voces que señalan que el paradigma cognitivo es la propuesta más relevante para ser aplicada en la situación educativa (Castañeda, 1992; Pozo, 1989; Carretero, 1997, 1998; Hernández, 1998; Díaz Barriga, 1998; Pé-

rez Gómez1995), sin dejar de señalar que aún queda mucho por recorrer y que aún no tenemos una teoría unificada y completa que brinde una prescripción que garantice el éxito en su aplicación.

En éste contexto, se han considerado, en el marco institucional, en particular el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, cinco aproximaciones teóricas para efectos de orientar y prescribir la enseñanza y el aprendizaje:

- La epistemología genética de Jean Piaget.
- La teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel.
- El enfoque sociocultural de Lev Vigotsky.
- La teoría del Procesamiento Humano de la Información.
- La Psicología Instruccional.

Debe considerarse que si bien estas propuestas tienen sesgos particulares y están diferenciadas conceptualmente, tiene puntos de convergencia por sus aportes potenciales y prácticos en el acto educativo.

De acuerdo con la teoría de la equilibración de Piaget (1973), considerada en el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres (C. B., 1992 y 1997), el aprendizaje no se aborda directamente, aunque sí lo distingue como el progreso de las estructuras cognitivas mediado por procesos de equilibración. De esta teoría, la descripción de los procesos de asimilación y acomodación son los que más han sido retomados en los planteamientos educativos: en su proceso de desarrollo, el individuo se encuentra con situaciones para cuya solución no le son suficientes los esquemas cognitivos que posee, ante esto sufre un desequilibrio que lo somete a un proceso de asimilación acomodación, mismo que deriva en un nuevo equilibrio hasta encontrarse otra vez en una situación desestructurante.

Esta primera propuesta ya orienta la conducción de un proceso instruccional, ya que como teoría evolutiva sus principios pueden aplicarse a todos los seres humanos. Para nuestro caso, es necesario considerar tanto las primeras aproximaciones de Piaget con relación a las operaciones formales en la competencia lógica, como sus consideraciones sobre estas operaciones en adultos, incluyendo el matiz del mismo Piaget en el sentido de que la adquisición de las estructuras formales depende en algún modo de las aptitudes y especializaciones profesionales de los sujetos (Piaget 1979, citado por Gutiérrez G. R. 1990); Gutiérrez, en el mismo texto declara que la universalidad de los estadios ha sido puesta en duda, de acuerdo a los estudios de Arons (1976) y Cinquepalmi (1983), donde se reporta que sólo el 50% de los adultos están en el estadio de operaciones formales.

En el caso de los procesos mentales, es necesario reconocer la importancia de lo social, ya que la construcción social del conocimiento se basa en una internalización progresiva de significados, como propone Lev. S. Vigotsky (1987), para quien el desarrollo cultural se da, primero, a través de relaciones interpersonales y después en el interior de cada sujeto y define que no hay desarrollo sin aprendizaje, ni aprendizaje sin desarrollo previo.

El aprendizaje, entonces, se base en una internalización progresiva de significados provenientes del medio social. Vigostky distingue dos niveles de desarrollo o tipos de

conocimiento: el efectivo, que se logra de manera autónoma y el potencial, que se logra con ayuda externamente proporcionada; éste último, lo explica en su concepto de "Zona de Desarrollo Próximo", en el que se propone que el hombre no sólo responde a los estímulos sino que actúa sobre ellos y los transforma.

Por ello:

"el alumno debe ser visto como un ser social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Las funciones cognitivas superiores de hecho son producto de estas interacciones sociales, con las cuales además mantiene propiedades organizacionales en común" (Castañeda y López, 1992).

La teoría de la asimilación de Ausubel atiende al aprendizaje potencialmente significativo de los materiales escolares; el término significativo se refiere, por una parte, al contenido que tiene estructura lógica inherente, y por otra, al material que potencialmente puede ser aprendido dado el referente social y personal del aprendiz. La posibilidad de que un contenido se torne significativo o "con sentido" depende de que pueda ser incorporado substancialmente al conjunto de conocimientos previos del sujeto en su estructura mental. Para ello, Ausubel propone el desarrollo de materiales escolares que propicien un aprendizaje significativo que corresponda a la intencionalidad educativa.

Esta teoría recalca el valor que tienen los conocimientos previos del aprendiz, ya que implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas en la estructura cognoscitiva que deberán integrarse con el conocimiento nuevo.

Esta premisa tiene gran importancia en la selección y desarrollo de materiales educativos para la formación docente al considerar el aprendizaje receptivo, su sentido lógico y psicológico, el carácter común del sentido y material verbal significativo.

El problema de aplicar una o varias concepciones teóricas derivadas de una propuesta paradigmática no es una cosa sencilla. Véase, si no, por ejemplo, el caso de una aseveración de la teoría de la asimilación de Ausubel, desde la argumentación de Moreira (1983):

La proposición de Ausubel (1978):

"Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influencia el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averigúese esto y enséñese de acuerdo a ello".

Pese a lo lógico y aparentemente sencillo de la proposición anterior, es una de las prescripciones teóricas más importantes por sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su transmisión, por la complejidad implicada, resulta difícil para su comprensión y más para su aplicación por profesionales de diversas áreas del conocimiento que ejercen como docentes.

porque...

"reducir" equivale a sintetizar, pero su implicación va más allá, dado que cada palabra es ya una abstracción, una generalización de quien la emite. Aquí están vinculadas y significativamente articuladas otras palabras que le subyacen ideas de diversa complejidad, que en caso de formulaciones conceptuales como la que nos ocupa deben ser exploradas más allá de la enunciación. Reducir requiere mucho más para ser significativo, en el sentido ausubeliano.

con "*aquello que el aprendiz ya sabe*", no es la apreciación inmediata de los conocimientos antecedentes necesarios para aprender una nueva información, sino una idea más amplia, porque Ausubel se refiere a aspectos específicos de la estructura cognitiva relevantes para un nuevo aprendizaje; se refiere a la *estructura cognitiva*, al contenido total y organizado de las ideas en un área particular de conocimientos. Además, para que la estructura cognitiva preexistente influya y facilite el aprendizaje subsecuente es preciso que su contenido haya sido aprendido de forma significativa, esto es, de manera no arbitraria y no literal o que por lo menos esté disponible y articulable si fue memorizada mecánicamente.

"*Averigüese esto*" significa "develar la estructura cognitiva preexistente", o sea, los conceptos, ideas, proposiciones disponibles en la mente del individuo, así como sus interrelaciones y su organización. Significa, hacer un "mapeo" de la estructura cognitiva de cada estudiante, algo que, difícilmente, se consigue realizar a través de las evaluaciones convencionales que, por regla general, enfatizan el conocimiento factual y estimulan la memorización.

"*enseñese de acuerdo*" es una implicación más compleja, ya que implica basar los organizadores conceptuales básicos para lo que se va a enseñar y, además, utilizar recursos y principios que faciliten el aprendizaje de manera significativa.

Esta argumentación implica una propuesta metodológica para la enseñanza que considera la individualización con los posibles intersectos grupales.

Aunque en palabras del propio Ausubel (1978):

"Una vez que el problema organizacional sustantivo (identificación de los conceptos organizadores básicos de una dada disciplina) está resuelto, la atención puede ser dirigida a los problemas organizacionales programáticos envueltos en la presentación y en el arreglo secuencial de las unidades componentes. Aquí, como hipótesis, se considera que varios principios relativos a la programación eficiente del contenido son aplicados, independientemente del área de conocimientos".

Entonces una salida está en la estructuración lógica de los contenidos, que en sí una formulación estratégica para la formación académica. Queda pendiente la organiza-

ción psicológica, la presentación y negociación de significados y otros procesos coinstruccionales durante el proceso educativo.

Dicho de otra manera, paralelo al "barniz" teórico, se debe centrar la formación en las alternativas metodológicas de estructurar y presentar los contenidos en las formas lógicas derivadas del propio constructo que se pretende transmitir.

En el caso de la teoría del Procesamiento Humano de Información (PHI), el ser humano es un elaborador y constructor activo de la información que recibe, no un receptor mecánico de estímulos y emisor de respuestas; su objetivo central es el aprendizaje de los procesos que subyacen al conocimiento humano: la atención, la memoria, el pensamiento, la imaginación, la inteligencia y el lenguaje. En éste campo se han generado trabajos sobre muy diversos tópicos: problemas de la representación, problemas relacionados con la memoria, procesos inferenciales y solución de problemas requeridos en dominios específicos o generales, que nos ayudan a resolver problemas cotidianos. Asimismo se ha realizado investigaciones para desarrollar la comprensión, el razonamiento y la abstracción lingüística, o para analizar la influencia de los marcos culturales sobre la cognición individual y viceversa (Castañeda, citada en el Modelo Educativo. C. B. 1992, 1997).

Si bien los modelos teóricos del paradigma cognitivo dan cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje, estos no son suficientes por sí solos para construir una propuesta pedagógica tal que atienda toda la problemática que implica el proceso de enseñanza. Es preciso recurrir a teorías derivadas del mismo paradigma, de las cuales la psicología instruccional ofrece las aportaciones más recientes. La psicología instruccional se interesa por las habilidades intelectuales para el aprendizaje, la solución de problemas y la toma de decisiones. La diferencia entre éste interés actual y las formulaciones clásicas, es que hoy se da una atención más explícita a la influencia del conocimientos previo, a las estructuras del conocimiento y a la experiencia.

"La psicología instruccional es una parte substancial de la investigación en cognición, aprendizaje y desarrollo humano. Pero de ninguna manera debe confundirse con una psicología básica aplicada a la educación, sino más bien, como la investigación fundamental sobre los procesos de instrucción y de aprendizaje complejo" (Castañeda, 1992).

Su interés básico es traducir el conocimiento científico en una práctica educativa y la práctica educativa en problemas de investigación, constituyéndose en un fundamento psicológico y científico de la educación. En éste sentido, las aportaciones más importantes de la psicología instruccional se refieren al desarrollo de la inteligencia y de las habilidades intelectuales para el aprendizaje, la solución de problemas, la formulación de juicios y razonamientos y la toma de decisiones.

"Concebido el aprendizaje como un producto del proceso de construcción del conocimiento, la enseñanza debe plantearse como un conjunto de acciones gestoras y facilitadoras de aprendizaje. Esto significa rebasar el concepto tradicional de instrucción, en donde sólo se expone al sujeto a conocimientos "dados", y definir un concepto de enseñanza que propicie la

interacción del sujeto con el objeto de conocimiento; el interés por las habilidades intelectuales, la solución de problemas y la toma de decisiones de los estudiantes; así como el reconocimiento del ámbito social como medio de determinaciones, significaciones y transformaciones por la acción educativa" (C. B., 1992).

El principio básico que guía nuestra actividad es que el ser humano aprende de acuerdo a estas teorías y sus modelos son aplicables a la formación docente como campo de trabajo de la psicología educativa.

Habría que considerar también lo propuesto por Brien y Eastmond (1994):

"La aplicación de la ciencia cognitiva para el diseño de la instrucción está todavía en su infancia, y el desarrollo de una guía prescriptiva completa está todavía en el futuro".

Reiterado por Gagné, citado por estos autores:

"A pesar de los progresos recientes de la investigación en las ciencias cognitivas, las aplicaciones de éste conocimiento a la instrucción permanecen limitadas. Esto es parte atribuible a la naturaleza abstracta de los modelos cognitivos existentes y en parte a la tendencia de los investigadores a estudiar sólo un aspecto de un determinado fenómeno a la vez. También debemos considerar el desarrollo de una ciencia y sus aplicaciones como dos tareas distintas. En un análisis final, la tarea de aplicar los principios de la ciencia cognitiva para el diseño de actividades instruccionales debiera ponderarse en la psicología educativa o en la tecnología instruccional" (p.p. 98).

En este contexto, Brien y Eastmond proponen que el diseñador de actividades de aprendizaje o el profesor deben:

1. Tener un modelo mental, lo más exacto posible de los destinatarios de la instrucción; deben conocer como los humanos incorporan la información, forman representaciones y utilizan la información (Anderson 1968). El modelo del aprendiz deberá también proporcionar información sobre el rol del afecto (sentimientos en el procesamiento de la información).
2. Considerar que el aprendiz intenta cambiar la realidad para lograr sus expectativas, es decir: dada una condición deseada y una real, la tarea de un organismo adaptativo es evaluar la distancia que existe entre las dos situaciones y encontrar un proceso que le permita cerrar la brecha existente (Simon, 1981).
3. Dominar una teoría de la instrucción útil, no sólo debe ser descriptiva sino prescriptiva (en la línea de pensamiento de Bruner), es decir no solo describir los procesos mentales que forman parte del aprendizaje, sino que debe sugerir y prescribir formas de activar dichos procesos para que el aprendizaje ocurra. Dado que la base teórica de la ciencia cognitiva no está completa, no podemos definir todos los principios.

4. Planear y conducir la instrucción, que requiere establecer un conjunto de actividades instruccionales que ayuden al aprendiz a transformar la estructura cognitiva existente en una que sea más apropiada.

Por último, es necesario para el desarrollo de una actividad como la que realizamos contar con un modelo de la formación docente que oriente las acciones educativas en ámbitos institucionales, ya que de acuerdo con Kuhn (1971), toda investigación científica trabaja en modelos teóricos dentro de un paradigma, buscando las evidencias empíricas suficientes para aceptarlos, modificarlos o rechazarlos.

II.2. La visión pedagógica

La concepción que tiene el Colegio de Bachilleres sobre cultura y educación, así como de enseñanza y aprendizaje esta fundamentada en una axiología, teleología e epistemología prescrita institucionalmente y orientada en los lineamientos teóricos del paradigma cognitivo y las propuestas constructivistas (C. B. Modelo Educativo). 1992, 1997).

En esta se presentan en una visión integral los diferentes aspectos que convergen en el acto educativo, la actividad de enseñanza y la de aprendizaje, que se conciben como procesos inherentes e indivisibles en la práctica educativa, aunque para efectos de su análisis se puedan revisar por separado.

En términos generales, se concibe a la práctica educativa como un proceso en el que, con la guía del docente, a partir de los conocimientos previos de los estudiantes se confronten con situaciones que cuestionen la suficiencia de dichos conocimientos; a partir de esto es posible que los alumnos construyan su conocimiento en apego a la propuesta curricular. En esta concepción el docente es un coordinador de actividades de aprendizaje que, como un experto media y modela las acciones educativas, retroalimenta el proceso de aprendizaje y decide la acreditación a través de la evaluación que sistemáticamente debe realizar.

Si bien es fundamental contar con una orientación conceptual que guíe a los formadores de académicos en su profesionalización, es necesario considerar que los docentes están inmersos en una realidad social que los determina, no sólo como individuos sino también como profesionales.

En ese sentido, y de acuerdo con Pérez Gómez (1989) y otros autores, existen diversos modelos metodológicos para la formación docente relacionados con paradigmas, que en forma sucesiva se han desarrollado para investigar y proponer acciones que, además de las evidencias empíricas, den propuestas instruccionales. La literatura al respecto menciona los siguientes paradigmas (citado por Castañeda y Figueroa, 1994):

- *Paradigma presagio-producto*
- *Paradigma proceso-producto*
- *Paradigma mediacional centrado en el profesor*
- *Paradigma proceso mediacional centrado en el alumno*

- *Paradigma ecológico.*

El paradigma presagio-producto centra su atención en dos aspectos:

- a) las aptitudes del docente (características personales), que probabilizan la eficacia instruccional en términos de:
- b) el rendimiento académico, juicio de los alumnos y juicio de los expertos.

Focaliza la aptitud y personalidad del profesor. No explora el comportamiento real en el aula (contexto y mediación con el aprendiz), marcando una diferencia entre el ser y el hacer.

Para efectos de formación docente, éste modelo requiere un enfoque dirigido a la modificación de actitudes y personalidad del docente, considerando que ello deriva en una mejor aptitud que produce efectos positivos directos en el aprendizaje.

El paradigma proceso-producto, derivado del paradigma conductista del aprendizaje, se centra en los métodos eficientistas de enseñanza, considerando fundamentalmente el análisis de las correlaciones entre el comportamiento del profesor y los resultados del aprendizaje del alumno, con el objeto de averiguar cuáles son las conductas del profesor que pueden optimizar el rendimiento de los estudiantes.

Se consideran tres variables internas relacionadas:

- a) el comportamiento del profesor,
- b) las características del espacio escolar y
- c) el resultado de sujeto a sujeto en su rendimiento académico como aprendiz.

Este paradigma prioriza el tiempo dedicado para aprender los contenidos curriculares en relación directa con los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

Considera, además, que las variables son independientes de la personalidad del instructor, por lo que evidente que se aceptan las relaciones mecanicistas y causales entre el docente y el aprendiz, con algunas variaciones en las diferentes propuestas, en particular los modelos de Gage, Dunkin y Medley (citado por Pérez, 1989), donde aparece, también, la mediación del profesor y del estudiante.

Esta propuesta produce (y sigue produciendo) propuestas eficientistas de la técnica y metodología de la enseñanza centrada en la eficacia empírica de la instrumentación demostrada por los resultados académicos del aprendiz.

Las aplicaciones de éste modelo llevaron, inclusive, a la propuesta de un aprendizaje sin maestro, a través de una tecnología instruccional que, a pesar de haber demostrado sus bondades en situaciones experimentales controladas, nunca pudo generalizarse por no considerar la mediación del aprendiz, los procesos internos, tanto del profesor y del alumno, la generalización de las propuestas en condiciones culturales y

físicas diferentes, la rigidez de los instrumentos desarrollados para el registro observacional de conductas medibles, la descontextualización de los objetivos curriculares de nivel a nivel, de grupo a grupo, de país a país, etc. y el reduccionismo de lo aprendido que considera sólo lo observable o medible como valioso para considerarse en las conclusiones.

De éste paradigma se infiere que el docente ejecuta prescripciones curriculares establecidas por expertos, es decir, es un operador de técnicas instruccionales ya diseñadas, que deberán ser aplicadas sin la mediación del pensamiento y experiencias propias de instructor.

El paradigma mediacional centrado en el profesor (toma de decisiones docentes), está centrado en la enseñanza, más que en el aprendizaje, el enfoque es fundamentalmente tecnológico de solución de problemas; es decir la enseñanza es un proceso de planificación y ejecución de actos, así como la toma de decisiones.

Esta concepción implica una formación hacia el perfil deseado que se desprende del currículum, independientemente de las características de los aprendices y de las condiciones socioculturales.

El paradigma mediacional centrado en el profesor considera como variables la elaboración y toma de decisiones; los elementos considerados para la construcción de significados con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Presenta, además, diseños cualitativos cuasiexperimentales, donde el comportamiento o estilo de enseñanza es el resultado de complejos procesos de análisis, elección y ejecución.

Este modelo explica que las diferencias de estrategias utilizadas por diferentes profesores se derivan de factores internos y de la peculiaridad de las intenciones de cada profesor, así como de su proceso de pensamiento: conocimientos, estrategias de procesamiento, estilos para la solución de problemas y su personalidad y actitud ante el acto educativo.

De este modelo se infiere que la formación docente deberá focalizar la enseñanza eficiente para lograr un maestro eficaz y que por esto deberá impulsarse el dominio de contenidos y el procesamiento para la toma de decisiones para mejorar la enseñanza

El paradigma proceso mediacional centrado en el estudiante, considera las ideas de Piaget y las propuestas del PHI, constituyendo una plataforma que sirva para destacar la importancia de los procesos cognitivos del aprendiz, sus métodos y sus estrategias de procesamiento.

Este paradigma prioriza la mediación del alumno en su proceso de aprendizaje, dado que establece los propósitos con relación a la percepción del aprendiz en la demanda de los aprendizajes escolares y pondera los estímulos para la realización de la tarea, así como la intencionalidad del aprendiz en el desarrollo de procesos específicos que requieren esas tareas y las estrategias mentales para organizar el conocimiento disponible, incorporar nuevos contenidos y relacionar conceptos para resolver problemas.

Se implica de lo anterior, que la formación docente debe estar dirigida a que éste conozca la estructura y funciones mentales de los aprendices, las estrategias que apli-

can los alumnos más eficaces al procesar, organizar, incorporar y recuperar contenidos, así como conocer cómo se activan estos procesos y estrategias ante las tareas curriculares, entendiendo que existe una bidireccionalidad de relaciones docente-alumno en el espacio escolar.

Por último, *el paradigma ecológico*, que centra su atención en el entorno social. Su marco de referencia son los análisis y aplicaciones de la sociología, la antropología, la comunicación y la lingüística, considerando en esto la mediación del aprendiz.

Las variables más relevantes de este paradigma consideran el análisis riguroso y sistemático de las interacciones sociales en el aula como espacio de intercambio bajo la consideración que influye directamente en el estudiante; la necesaria interdisciplinariedad de otras ciencias sociales como la antropología, la lingüística, la comunicación y otras; se pondera el valor diagnóstico de la estructura ecológico-social para determinar los motivos de los comportamientos; y, como nicho ecológico, la multidimensionalidad de los elementos, la simultaneidad de acciones, la inmediatez de los eventos, la impredecibilidad de las situaciones y la historia específica.

Esto deriva en estrategias formativas que apoyen la integración de los diversos factores que intervienen en el acto educativo. La formación deberá ser considerada fundamentalmente un proceso cambiante y determinante en cada grupo, situación, contexto, etc.

En relación con las concepciones anteriores, habrá que decir que éstas son de un corte pedagógico que proponen orientaciones demasiado generales para nuestros propósitos, ya que requieren de un gran esfuerzo de articulación con otras teorías, sobre todo las constructivistas, y un mayor esfuerzo todavía para decidir la propuesta en cada caso particular. Para efectos de este Reporte, aunque tienen su valor conceptual no fueron el factor orientador que impulsó al PFFA.

Finalmente, habrá que decir que de todos los referentes consultados a disposición en el Colegio, no se encontró una propuesta concreta que se haya considerado la rectora u orientadora de las acciones formativas que se desarrollaron, a excepción del periodo 1991-94, pero esta es el antecedente inmediato que prevaleció en 1995-98, correspondiente al objeto de este Reporte. Sin negar el valor de las acciones de formación realizadas durante la vida del Colegio, no puedo menos que reiterar que las orientaciones prevalecientes fueron disímboles y heterogéneas al igual, me parece, que en otras instituciones educativas, no sólo de este ciclo académico.

III MARCO DE REFERENCIA

III.1 El Colegio de Bachilleres

Las finalidades del Colegio requieren del desarrollo de programas y estrategias para instrumentar y perfilar prospectivamente la formación, en el marco de la problemática de formación, las condiciones normativas y la infraestructura del Colegio.

Con éste contexto, se expone a continuación una visión sintética del contexto de la formación del personal académico, considerada más relevante para efectos de éste Reporte:

Plan de Estudios.

El Colegio de Bachilleres tiene dos modalidades educativas: la escolarizada y la abierta, ambas con un soporte curricular estructurado en tres áreas de formación:

- a) formación básica (núcleo básico u obligatorio).
- b) formación específica (núcleo complementario u optativo).
- c) formación para el trabajo (núcleo de capacitaciones).

y una área complementaria: Orientación Escolar, Paraescolares, Laboratorios y Bibliotecas.

La estructura en las áreas responden al concepto de formación integral del estudiante, donde éstas últimas no pretenden el parcelamiento o la fragmentación, sino la especialización de servicios para responder a exigencias del servicio y las operativas.

La operación del curriculum se fundamenta en su concepción educativa para orientar la práctica de acuerdo con lo establecido en el Modelo Educativo (C. B., 1992, 1997), que estructurado en el marco de los principios y valores del Colegio y sobre una base psicopedagógica y social expresan la forma en que se concibe el aprendizaje y la enseñanza, en congruencia con la lógica de organización de la disciplina a la que corresponden.

Se parte de que:

"... el sentido de la tarea educativa en el nivel medio superior, es contribuir a la formación de un ser humano con una capacidad de análisis que le permita la emisión de juicios críticos, con una cultura que favorezca una mejor interpretación de la realidad, distinguiendo aquellos elementos que requieren una transformación, a partir de la reflexión sobre su entorno y su actuar cotidiano, con la posibilidad de reconocer sus potencialidades y limitaciones y con conciencia de la responsabilidad que tiene para sí mismo y para con la sociedad." (Op. Cit.)

III.2. Características y Perfil del Personal Académico

De acuerdo a lo establecido en el campo problémico, se considera prioritario para el desarrollo de programas para la formación docente el diagnóstico y la determinación del perfil deseado, de acuerdo a la especificidad de los propósitos educativos del Colegio.

El primer paso fue saber cuales características tienen la población blanco. Para este propósito se recopilaron datos de diversas áreas funcionales del Colegio. Los resultados más significativos se presentan a continuación:

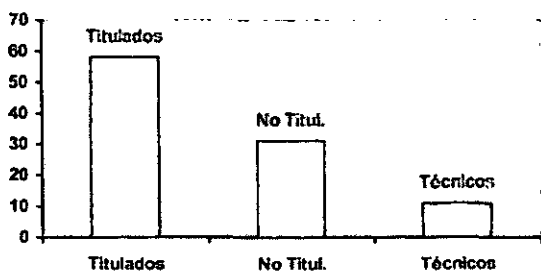
El universo es de 3,150 miembros con variaciones de + - 50 semestralmente. De acuerdo al Reglamento de Personal Académico (C. B. 1992 nov.) se consideran cuatro niveles salariales (CBI, CBII, CBIII y CBIV) en las seis funciones que tienen las siguientes características:

1) Docencia en asignaturas.

Es la población más numerosa, 2,800 (C.B. 1998), representan el 89% del personal académico. Su función esta centrada en el desarrollo de actividades sistemáticas de docencia frente a grupo con base en el Plan de Estudios vigente, para lo cual programa los contenidos, instrumenta la metodología, elabora los materiales didácticos y evalúa el aprendizaje de sus estudiantes conforme los lineamientos de evaluación establecidos; promueve el desarrollo de habilidades para el estudio y la formación de intereses sobre la ciencia, la tecnología y las humanidades.

Da a conocer a sus alumnos, al inicio de cada período escolar, el programa de la asignatura que imparte, la forma de evaluación y acreditación del curso, durante y al final de éste, y les informa los resultados de su aprovechamiento. Entrega a las áreas respectivas la documentación relacionada con el rendimiento académico de sus grupos, de manera correcta y en las fechas fijadas. Asiste con regularidad a las reuniones de trabajo académico a las que se les convoca, se forma y actualiza en su función de manera continua e integrada y participa voluntariamente en las actividades de orden académico que desarrolla la Institución, incluida la formación.

Con relación a la situación académica, el 58% son titulados en alguna licenciatura, 5% de ellos tiene estudios de posgrado; 31% tienen estudios incompletos de licenciatura y 11% tienen nivel técnico.

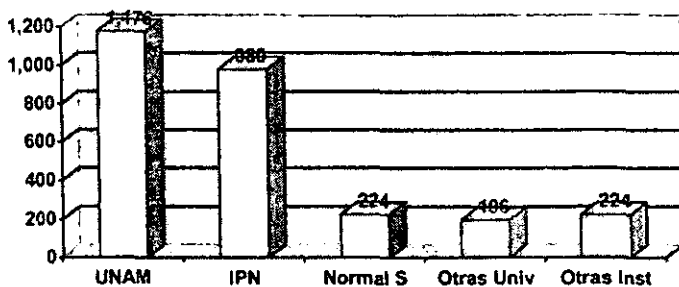


Gráfica 1. Grado académico del personal docente del Colegio de Bachilleres

Por institución de egreso se distribuyen de la siguiente manera:

INSTITUCIÓN DE EGRESO	Total	Porcentaje
Universidad Nacional Autónoma de México	1,176	42%
Instituto Politécnico Nacional	980	55%
Normal Superior	224	8%
Otras universidades (Autónoma Metropolitana e Iberoamericana, principalmente)	196	7%
Otras instituciones (nivel técnico) y de diversos estados.	224	8%
TOTAL	2,800	100

Cuadro 1. Distribución de las instituciones de egreso del personal docente del Colegio de Bachilleres

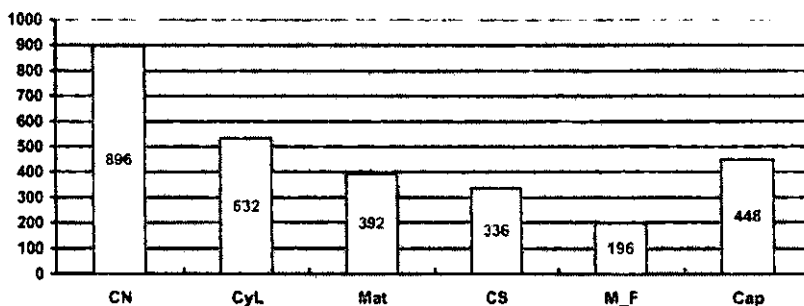


Gráfica 2. Escala comparativa de las instituciones de egreso del personal académico del Colegio de Bachilleres

Su distribución por área de conocimiento, es la siguiente:

ÁREA	Total	Porcentaje
Ciencias Naturales: Biología, Química y Física	896	32%
Comunicación y Lenguaje: Taller de lectura y Redacción, literatura, Taller de Análisis de la Comunicación y Lengua Adicional al Español (Inglés)	532	19%
Matemáticas, Estadística y Cálculo	392	14%
Ciencias Histórico-Sociales	336	12%
Metodología y Filosofía	196	7%
Capacitación para el Trabajo (nueve capacitaciones)	448	16%
TOTAL	2,800	100%

Cuadro 2. Áreas de conocimiento en que están distribuidos los docentes del Colegio de Bachilleres



Gráfica 3. Comparativo poblacional por áreas de conocimiento del personal académico

Los perfiles profesionales correspondientes a las materias que se imparten es diverso. A continuación se agrupan los más significativos, con la aclaración de que se han porcentualizado en razón del mayor número de horas clase que imparten, dado que un profesional docente puede impartir diversas materias si su perfil lo permite, es decir, un profesor puede impartir física y matemáticas o química y biología o intersectarse con alguna asignatura del área de capacitación para el trabajo o la función de consultor, asesor de contenidos, etc.

Ciencias Naturales (Biología, Física y Química)

Materia	Formación	Porcentaje
Biología	Biólogo	60%
	Químico Fármaco Biólogo, Químico Bacteriólogo y Parasitólogo, Químico y Médico	40%
Física	Ingenieros Civiles, Mecánicos y Eléctricos	85%
	Físicos	15%

Química	Ingenieros Químicos y Químicos-Industriales	50%
	Químicos y Químicos Fármaco-Biólogos	45%
	Normal Superior	5%

Cuadro 3. Distribución de docentes en el área de Ciencias Naturales

Comunicación y Lenguaje

Materia	Formación	Porcentaje
Taller de Lect. y Redac., literatura y Taller de Análisis de la Comunicación	Licenciados en Lengua y Literatura Hispánicas	74%
	Licenciados en Periodismo y Comunicación	25%
	Licenciados en Letras Clásicas	1%
Lengua Adicional al Español (inglés)	Bachillerato con Capacitación Técnica	85%
	Licenciados en Letras Inglesas o Francesas	11%
	Normal Superior	4%

Cuadro 4. Distribución de docentes en el área de Comunicación y Lenguaje

Matemáticas

Materia	Formación	Porcentaje
Matemáticas, Cálculo y Estadística	Ingeniero Topógrafo, Industrial, Electricista, Químico o Petrolero	72%
	Matemáticos, Físicos o Actuarios	20%
	Normal Superior.	8%

Cuadro 5. Distribución de docentes en el área de Matemáticas

Ciencias Histórico-Sociales

Materia	Formación	Porcentaje
Introduc. a las Ciencias Sociales, Estruct. Socioeconómica de México	Licenciados en Derecho	60%
	Licenciados en Sociología	5%
	Licenciados en Economía	30%
	Normal Superior	5%
Historia de México	Licenciado en Historia	90%
	Normal Superior	10%
Economía,	Licenciados en Economía	100%
Antropología	Licenciados en Antropología	100%
Sociología	Licenciados en Sociología	100%

Cuadro 6. Distribución de docentes en el área Histórico Sociales

Metodología-Filosofía

Materia	Formación	Porcentaje
Métodos de Investigación y	Licenciados en Filosofía	89%
	Psicología y Pedagogía	11%

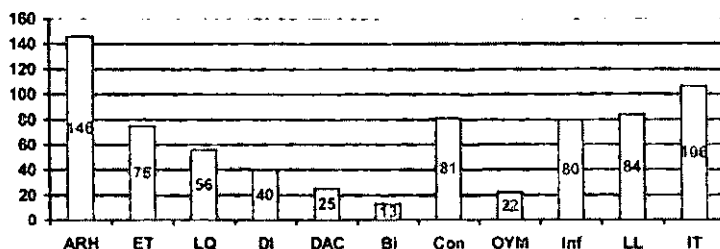
Cuadro 7. Distribución de docentes en el área de Metodología-Filosofía

Capacitación para el trabajo

En el Área de Capacitación para el Trabajo, que se inicia a partir del 4to. semestre, por la cantidad de asignaturas (64) que se desprenden de las 9 capacitaciones presenta una mayor diversidad de profesiones, intersectada con el área básica y específica y otras funciones académicas, dado que un docente puede ejercer en varias funciones o asignaturas. En general, puede decirse que estos docentes tienen la formación correspondiente a la capacitación en la que ejercen su función. Debe hacerse notar que el número de profesores del área del Capacitación para el trabajo, está en relación directa con los planteles que ofrecen determinadas capacitaciones. En general un Plantel grande (7,000 alumnos en ambos turnos) ofrece en promedio 5 capacitaciones; un plantel mediano (5,000 alumnos) ofrece de tres a cuatro capacitaciones y los planteles chicos (2,000 alumnos) ofrecen 2 o tres. Por efecto de las prioridades institucionales y la demanda social la capacitación en Informática se ofrece en todos los planteles. Asimismo, las asignaturas de Legislación Laboral e Introducción al Trabajo son asignaturas comunes obligatorias en el tercer semestre para todas las capacitaciones, excepto informática.

Capacitación	Número de maestros
Administración de recursos humanos (ARH)	146
Empresas turísticas (ET)	75
Laboratorista químico (LQ)	56
Dibujo Industrial (DI)	40
Dibujo arquitectónico y de construcción (DAC)	25
Biblioteconomía (Bi)	13
Contabilidad (Con)	81
Organización y métodos (OyM)	22
Informática (Inf)	80
Legislación Laboral (Asign. común, excepto informát.) (LL)	84
Introduc. al Trabajo (Asign. común, excepto informát.) (IT)	106
Total	728

Cuadro 8. Distribución de docentes en el área de Capacitación para el trabajo



Gráfica 4. Población comparativa de los docentes en las diversas capacitaciones

2) Consultores.

Son profesores de asignatura con nombramiento de 12 horas-semana-mes en la consultoría; comparten las mismas características de institución de egreso y grado académico.

Funciones: Proporciona asesoría a estudiantes del Sistema Escolarizado para apoyarlos en el aprendizaje de contenidos, conforme a los programas de estudio vigentes de las asignaturas de su área de conocimiento en el Plan de Estudios; promueve, organiza, coordina y evalúa círculos de estudio u otros servicios y actividades académicas individuales y grupales de asesoría de contenido; elabora material didáctico de apoyo al aprendizaje y la enseñanza, así como instrumentos de evaluación.

Realiza el seguimiento académico de los estudiantes que asesora, y conforme a los problemas y necesidades académicas detectados, elabora los programas de actividades compensatorias que se requieren de acuerdo al plan de trabajo del plantel en el que imparte sus servicios; elabora y remite los informes de sus actividades a las autoridades correspondientes.

Se forma y se actualiza permanentemente en su función, colabora en las actividades académicas que desarrolla la Institución y realiza aportaciones para el mejor desempeño de la consultoría.

El número de consultores en la Institución es de 73; están adscritos en los primeros seis de los planteles de la modalidad escolarizada, distribuidos de la siguiente forma:

Área	Núm		Núm
Biología (Bio)	5	Filosofía (Fil)	4
Ciencias Sociales (CS)	5	Lengua adic. al español (LAE)	6
Literatura (Lit)	5	Matemáticas (M)	6
Historia (H)	5	Taller de Lectura y Redacción	11
Física (F)	8	Capacitación para el trabajo (Cap)	6
Química (Q)	10		

Cuadro 9. Número de consultores por asignatura.

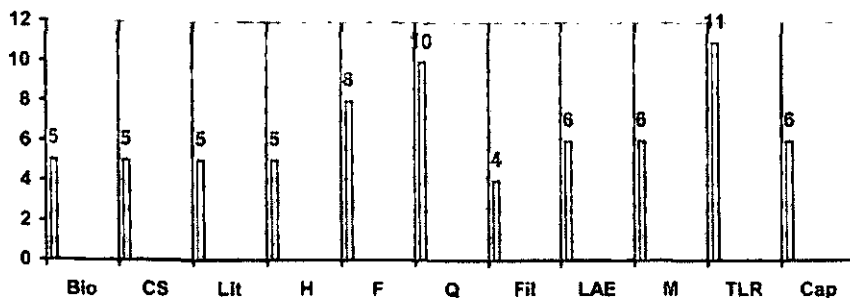


Gráfico 5. Número de asesores de contenido en el Sistema de Enseñanza Abierto

3) Orientadores Escolares.

Desempeñan funciones de apoyo para fortalecer la capacidad de estudio y aprendizaje de los estudiantes del Sistema Escolarizado, atendiendo problemas o necesidades académicas concernientes a la adaptación y pertenencia al Colegio; contribuye a través del programa institucional y el del plantel al desarrollo de habilidades y formas de estudio efectivas para el mejoramiento del aprovechamiento escolar, a la valoración de intereses vocacionales, a la elección profesional u ocupacional y, complementariamente, las que correspondan al desarrollo psicosocial del educando y la derivación a otras instituciones de problemáticas que no están en las funciones educativas del Colegio, como son el atender problemas de pandillerismo, maltrato intrafamiliar, drogadicción, tratamiento médico no emergencial, etc..

Con apego a la normatividad y prioridades institucionales organiza las acciones del servicio de orientación en plantel; elabora cada semestre escolar un plan de trabajo y un informe de resultados de la evaluación de los programas de orientación vigentes.

Selecciona o elabora el material de apoyo al servicio de orientación en su plantel y los procedimientos e instrumentos de evaluación requeridos.

Participa en las reuniones de trabajo académico a las que convoca la Institución con propósitos de planeación, seguimiento de la operación y evaluación del servicio de orientación; así como en los cursos, seminarios, talleres, conferencias en apoyo a su formación y actualización continua e integrada; realiza aportaciones académicas para el mejor desempeño de su función.

La planta de Orientadores es de 113, distribuidos de la siguiente forma:

Formación	Porcentaje
Licenciatura en Psicología, egresados de diversas Universidades	83%
Pedagogos	16%
Médicos	1%

Cuadro 10. Distribución de los orientadores por institución de egreso.

Del total, el 57% están titulados y el 43% son pasantes.

4) Asesores en contenido (Sistema de Enseñanza Abierta).

Los asesores en contenidos tienen nombramiento de 12 horas en la modalidad abierta y son también profesores en la escolarizada. Al igual que los consultores, comparten las características mencionadas en el primer punto de esta sección con relación a instituciones de egreso y grado académico.

Desempeñan funciones de asesoría en apoyo al aprendizaje de los estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta para lo cual promueve su avance académico en las asignaturas de su área acordes al plan de estudios de la Institución; fortalece la capacidad de los educandos para el estudio independiente, atiende problemas, dificultades o necesidades académicas concernientes a los contenidos de estudio, alienta la formación de intereses vocacionales, motiva hacia el logro de los aprendizajes de su especialidad y realiza el seguimiento académico de los estudiantes que asesora.

Organiza las acciones del servicio de asesoría de contenido, elaborando un plan de trabajo e informes periódicos acerca de la demanda, formas de atención instrumentadas, resultados obtenidos, en términos de estudiantes que avanzaron en la acreditación y de los que lograron avances en el período de referencia.

Selecciona o elabora material didáctico de apoyo al estudio y los instrumentos de evaluación del aprendizaje requeridos para atender a los estudiantes durante su proceso de estudio.

Participa en las reuniones de trabajo académico a las que convoca la Institución, con propósitos de planeación, seguimiento de la operación y evaluación del servicio de asesoría de contenido; asimismo, participa en los cursos, seminarios, talleres, conferencias, etc. en apoyo a su formación y actualización para el desempeño de su función.

Los 103 asesores con los que cuenta el Colegio, están distribuidos en los cinco planteles donde se ofrece el servicio de Sistema Abierto, de la manera siguiente:

Área de conocimiento	Núm	Área de conocimiento	Núm
Biología	10	Matemáticas	12
Geografía	5	Métodos de Inv. y Filosofía	9
Física	10	Ciencias sociales	10
Historia de México	9	Taller de lec. y Redac y Lit.	11
Lengua Adic. al Español	5	Química	5
Recs. Hums. y Contabilid.	9		

Cuadro 11. Distribución de asesores de contenido por materias que atienden

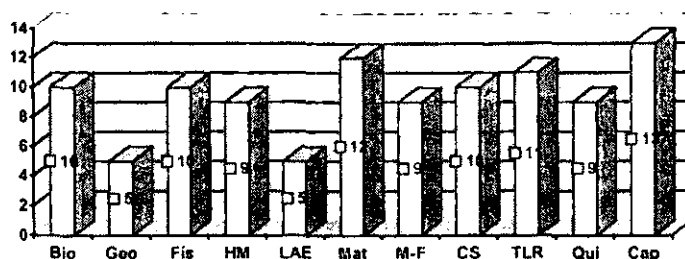


Gráfico 6. Comparativo de asesores de contenido en relación a las materias que atienden

5) Asesores psicopedagógicos (Sistema de Enseñanza Abierta).

Desempeña funciones de asesoría en apoyo al aprendizaje de los estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta, para lo cual promueve su avance académico y egreso, atiende problemas o necesidades concernientes a la adaptación a la modalidad extraescolar, a la formación de habilidades para el estudio independiente, a la valoración de intereses vocacionales, a la elección profesional u ocupacional y a la motivación para avanzar en los estudios.

Organiza las acciones del servicio de asesoría psicopedagógica elaborando semestralmente un plan de trabajo, informa periódicamente sobre la demanda, formas de atención, los resultados obtenidos en términos de estudiantes que avanzaron en la acreditación y de los que permanecen como estudiantes.

Selecciona o elabora material didáctico de apoyo a formas efectivas de estudio y los procedimientos e instrumentos de seguimiento y evaluación requeridos. Participa en las reuniones de trabajo académico a las que convoca la Institución y en cursos, seminarios, talleres, conferencias, en apoyo a su formación y actualización para el desempeño de su función.

Al igual que los asesores de contenido, están distribuidos en los primeros cinco planteles, en los que se ofrece la modalidad abierta.

El universo que corresponde a esta función académica es de 54, de los cuales 38% son titulados y 62% de pasantes. Por su formación se distribuyen de la siguiente manera:

Formación	Porcentaje
Psicólogos o Pedagogos	40%
Técnicos en trabajo Social o especialidades afines	60%

Cuadro 12. Distribución de asesores psicopedagógicos del Sistema de Enseñanza Abierta.

6) Profesor de actividades culturales, artísticas y deportivas. (paraescolares)

Se consideran actividades paraescolares aquellas que complementan la formación integral del estudiante: Talleres de Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro; así como Educación Física con los deportes, uno o dos en cada plantel o equipos representativos de toda la institución: Basquet Ball, Volley Ball, Foot Ball Soccer, Atletismo y, en algunos planteles, Natación, Foot Ball Americano y Karate.

Este personal dirige sistemáticamente el aprendizaje de los estudiantes con base en los programas de actividades artísticas y deportivas de la Institución.

Promueve en forma permanente la participación de los estudiantes en las actividades artísticas, culturales y prácticas deportivas a su cargo, efectúa el seguimiento de sus logros, desarrollo de su capacidad creativa y trabajo individual o grupal, responsabilidad y disciplina; organiza y presenta los avances y productos de aprendizaje de sus alumnos y los evalúa conforme a los lineamientos institucionales.

Informa correcta y oportunamente de las actividades y aprovechamiento de los alumnos, en las áreas respectivas, asiste con regularidad a las reuniones a las que convoca la Institución, participa en los distintos eventos y actividades que le corresponden y se forma y actualiza en su función de manera continua e integrada.

A excepción de los profesores de Educación Física, la mayoría de estos profesionales tienen nivel técnica o estudios incompletos en la licenciatura, cuando ésta existe.

La planta de profesores son 171, distribuidos de la manera siguiente:

Actividad Paraescolar	Núm.	Porcentaje	Formación
Artes Plásticas	26	15	Licenciatura en Artes Visuales, Pintura, Diseño Gráfico, Comunicación Gráfica, Artes Plásticas, Grabador y Pintor Artístico (UNAM, INBA)
Danza	29	17	Licenciatura en danza y formación técnica
Música	28	26	Licenciatura en Musicología, Música, Canto, Profesor de Música, Concertista en Opera, Teatro Coral y Piano, Técnico Musical y Técnico Instrumental (UNAM, INBA).
Teatro	33	19	Licenciatura en Arte Dramático, en Teatro, Arte Escénico, Profesor de Teatro y Actores (UNAM, INBA, CADAC).
Educación Física	55	32	Profesor de Educación (87%, ENEF, 8% ESEF, 5% Otros))

Cuadro 13. Cantidad, porcentaje y formación inicial de los profesores del área paraescolar.

Además de las seis funciones académicas, existen otras con nombramiento administrativo que también desempeñan, funciones académicas que deben ser señaladas para efectos de este Reporte, dado que por ejercer ésta última, reciben formación, de acuerdo a los lineamientos del PFFA:

Jefes de Materia

174 jefes de materia de nueve áreas de conocimiento, adscritos en los 20 planteles del Colegio. Su perfil corresponde al de profesores de asignatura, ya que de entre estos se designan para cubrir funciones académico-administrativas, como son: coordinar, supervisar y promover actividades académicas del área de responsabilidad con el fin de generar condiciones adecuadas para lograr mayor calidad en el proceso educativo

Personal académico adscrito a Oficinas Generales

En tres Direcciones (Planeación Académica, Extensión Cultural y Servicios Académicos) se adscriben profesionales de diversas áreas de conocimiento que pueden agruparse en tres grandes rubros:

- a) psicólogos, sociólogos y pedagogos, dedicados a diseño y análisis curricular, evaluación, diseño de talleres para la formación con orientación psicopedagógica, coordinación de la planeación, operación y evaluación de los programas de Orientación Escolar, seguimiento, asesoría, evaluación y producción de materiales de apoyo para estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta.
- b) profesionales de todas las áreas de conocimiento, la mayor parte de ellos con antecedentes docentes en el Colegio, dedicados a diseño curricular, elaboración de prototipos y diseño de actividades experimentales, formación de profesores por área de conocimiento y coordinación de proyectos académicos especiales.
- c) personal operativo con funciones administrativas como contratación de personal académico, control y distribución de substancias y prototipos de laboratorio, control y elaboración de pagos y constancias, difusión cultural, diseño gráfico y audiovisual y apoyo en grabación de eventos académicos.

Con el referente de las seis funciones del personal académico y en relación directa con el marco de referencia de los programas de asignatura y los contenidos curriculares del Plan de Estudios, se estableció el perfil deseado del personal académico del Colegio (C. B. CAFF, 1992b):

- 01. La comprensión amplia de los fundamentos normativos, filosóficos y metodológicos que sustenta el Colegio y que orientan la práctica educativa.
- 02. El conocimiento y manejo de las teorías, conceptos y evolución del campo de conocimiento, objeto de su función académica.
- 03. El dominio e integración de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que requiere para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades inherentes a su función.
- 04. El conocimiento de las características psicológicas que particularizan a los estudiantes, así como las condiciones socioeconómicas y culturales en las que se desarrollan.
- 05. El conocimiento permanentemente actualizado sobre el acontecer nacional e internacional que sea relevante para el desarrollo del estudiante, del académico

- y de la institución, y al mismo tiempo sea significativo para la explicación de los cambios que puedan afectarlos.
07. El manejo lógico-metodológico de su campo de conocimiento, articulado con las orientaciones para la práctica educativa en el Colegio.
 08. La planeación, diseño y uso de una intervención pedagógica adecuada para lograr que el estudiante sea constructor de su propio conocimiento.
 09. El uso y fomento de su creatividad en el proceso de aprendizaje y enseñanza.
 10. La observación y análisis de los procesos de desarrollo individual y grupal, para favorecer la construcción del conocimiento en los estudiantes.
 11. La utilización adecuada de los recursos materiales, humanos y técnicos, que tenga a su alcance para el desarrollo de la práctica educativa.
 12. La selección de los medios y apoyos que le permitan orientar al estudiante, para que haga uso de sus conocimientos y pueda explicar su acontecer cotidiano y el del mundo.
 13. La comunicación pertinente con el estudiante y con los grupos colegiados de la Institución.
 14. El ejercicio de una práctica educativa que impulse el interés de los alumnos por el conocimiento y por su desarrollo como seres independientes.
 15. El desarrollo y promoción de actividades académicas, artísticas, deportivas y/o de acción social que favorezcan un uso adecuado del tiempo libre.
 16. La correcta expresión oral, escrita y corporal como manifestación de la función académica que le distingue.
 17. La generación de un ambiente de respeto y confianza, en donde muestre el aprecio que tiene por la población estudiantil, los compañeros de trabajo y la Institución a la que pertenece.
 18. El interés por su superación como académico en lo disciplinario, lo psicopedagógico y en su práctica cotidiana, de manera responsable y comprometida.
 19. La generación en los estudiantes de una actitud de interés por su proceso de pensamiento y por la construcción de su propio conocimiento trascendiendo las prácticas estereotipadas.
 20. La expresión y promoción de valores que hagan del académico mismo y de los estudiantes, individuos dignos, íntegros, responsables, honestos y comprometidos, con una actitud crítica y transformadora de su entorno social, político, económico y cultural.
 21. La disposición para participar, en grupos colegiados y eventos institucionales que le permitan intercambiar experiencias y enriquecer su práctica.
 22. El reconocimiento de los alcances que su actividad formativa tiene en el desarrollo actual y futuro del estudiante y de sí mismo.

III.3. Características de los alumnos del Colegio de Bachilleres.

Otro elemento a considerar es el beneficiario último de la formación docente: los alumnos, cuyas características son las siguientes:

En la modalidad escolarizada, el Colegio atiende actualmente a 87,270 estudiantes en 20 planteles con dos turnos, distribuidos en 1821 grupos (no se incluyen a 1,319

alumnos de los 18 Centros de Estudios Reconocidos -escuelas particulares incorporadas al Colegio).

Del total, 23,022 pertenecen al primer semestre; 18,915 al 2do.; para el 3er. semestre se atienden a 15,056; para el 4o. a 11,248; para el 5o. 10,332 y para el 6o. semestre 8,697 (C. B. 1998), los rangos de edad se distribuyen entre los 14 y 24 años, aunque la mayoría tiene entre 15 y 16 y por sexo el 51% son mujeres y el 49% varones.

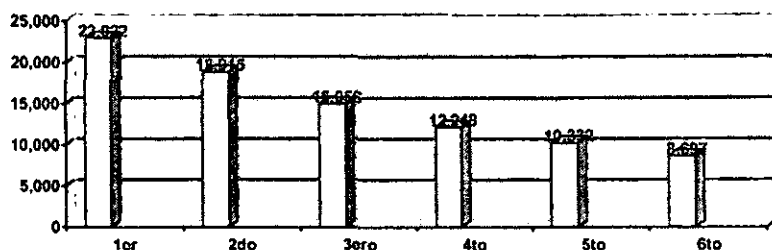


Gráfico 7. Distribución de la población estudiantil por semestre (no considera al Sistema Abierto).

De acuerdo a la encuesta socioeconómica (C. B. 1994 mayo), aplicada en el período escolar 94-A a los alumnos de primer ingreso, se destacan los siguientes datos por su interés para el presente Reporte (se considera, de acuerdo a los estudios comparativos de este semestre con los anteriores, que las características referidas son estables y confiables). En algunos casos se pueden presentar variables dado que el examen único que aplica el CENEVAL puede modificar los datos. Se reportan éstos porque fueron los que tomaron en cuenta al elaborar el PFFA, tanto 1991-94, como 1995-98.

- El 80% de alumnos que ingresó al Colegio reportó que no reprobó ningún grado escolar desde que ingresó a la primaria. El 10% repitió algún año durante la primaria y el 8% durante la secundaria y el 1% reprobó algún grado, tanto en primaria como en secundaria; el 1% no contestó esta pregunta.
- Respecto al motivo que manifestaron los alumnos para ingresar, el 65% señaló que fue por el conocimiento que tienen del Colegio; el 21% porque no fue aceptado en otra institución del nivel medio superior; el 5% porque vive cerca de algún plantel del Colegio; el 3% por decisión de sus padres y el 4% por decisión propia (el porcentaje restante omitió su respuesta).
- En relación con su de egreso, el 51% opinó que su perspectiva es ingresar a cualquier institución de nivel superior; el 26% a la Universidad Nacional Autónoma de México en particular; el 11% no lo sabe; el 6% a la Universidad Autónoma Metropolitana; el 5% al Instituto Politécnico Nacional y el 1% a Carreras Técnicas.
- En cuanto a la situación económica, los reportes indican que el 76% comunicó que son estudiantes que no desarrollan actividades remuneradas, mientras que el 23% si las desarrolla y el 1% omitió su respuesta. De los que reciben un ingreso por actividades remuneradas, el 13% lo hace por 24 horas a la semana, el 8% de

- 25 a 32 horas; el 8% lo hacen por más de 32 horas semanales y el 71% no respondió.
- Respecto a la economía familiar, el 48% informó que el principal sostén económico es el padre, en el 12% de los encuestados es la madre y en el 22% lo son ambos padres. Para el 16% restante intervienen los hermanos, un pariente o ellos mismos (el porcentaje restante no contestó).
 - La contribución al ingreso familiar se hace de la siguiente forma: el 49% a cargo de una persona; para el 32% recae en dos personas; para el 19% la contribución está a cargo de tres o más personas.
 - En cuanto al monto del ingreso familiar mensual, se encuentra lo siguiente: el 26% cuenta con más de un salario mínimo, pero menos de dos; el 26% percibe entre dos y tres salarios mínimos; el 18% percibe entre tres y cuatro salarios mínimos; el 14% percibe 4 salarios mínimos o más; el 14% percibe un salario mínimo; mientras que el 1% reporta una percepción menor al salario mínimo (el 1% restante no contestó a la pregunta).

A la fecha, Sep. de 1998, en 25 años han egresado 195,352 estudiantes más 6,047 de los Centros de Estudio Reconocidos.

En la modalidad abierta (C. B. 1998), el Colegio tiene una población vigente de 33,331 estudiantes con las siguientes características:

- La mayoría, 71%, tiene entre 18 y 24 años, que contrastan, por su mayor edad, con los alumnos del sistema escolarizado.
- El 65% son varones, y en su mayoría, 89%, son solteros.
- La mayoría de estos estudiantes reporta que realizan actividades laborales, ya sea administrativas, técnicas, oficios o de servicios, en jornadas aproximadas a las 40 horas semanales.

III.4. Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

Para lograr sus finalidades, el Colegio establece cinco componentes en su Modelo Educativo, considerados de valor prescriptivo en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (C. B. 1992, 1997 p.p. 23-26):

Problematización.

"Lograr un aprendizaje implica trascender los saberes y esquemas de pensamiento previos e integrarlos en otros más complejos, mediante un proceso de construcción del conocimiento, durante el cual el estudiante tiene una relación continua con el objeto.

La forma de iniciar o desencadenar este proceso es a través de la problematización.

La problematización, en el proceso de aprendizaje, se entiende como la generación de un conflicto cognitivo en el estudiante, al confrontar sus conocimientos previos con lo que exige una nueva tarea; es decir, el conflicto cognitivo se da cuando el estudiante no puede resolver

completa o adecuadamente una situación dada desde sus saberes y esquemas de pensamiento y se convierte en un problema para él. El conflicto cognitivo significa, entonces, romper el equilibrio inicial de sus esquemas de pensamiento con respecto a la tarea específica que se le solicita, misma que demanda una reorganización o el desarrollo de esquemas más complejos.

La problematización en la enseñanza, se entiende como la acción que genera de manera intencional un desequilibrio en los esquemas de pensamiento del estudiante. Por esta razón es recomendable que el docente, plantee situaciones problematizadoras que desencadenen y mantengan el proceso de construcción del conocimiento. Es importante señalar que a este componente se le atribuye un carácter motivacional, vinculado con desequilibrios sucesivos y diferenciados, por lo cual deberá tener presente este componente durante todo el proceso, mediante cuestionamientos que permitan activar en forma constante los esquemas de pensamiento del estudiante y mantener su interés por conocer.

Una situación problematizadora debe reunir al menos cuatro requisitos: referirse a los contenidos curriculares, normados en los programas de estudio; partir de los saberes que posee el estudiante, adquiridos en la escuela o en su vida cotidiana, en función de los cuales tendrá explicaciones propias, certeras o erróneas, con relación al contenido por aprender; tener un nivel de óptima exigencia, a fin de que no sea tan compleja que inmovilice al estudiante, ni tan sencilla que no logre provocar un desequilibrio en sus esquemas de pensamiento y tomar en cuenta la especificidad del adolescente, en cuanto sus expectativas e intereses.

Las respuestas del grupo ante la situación problematizadora pueden ser tomadas, asimismo, como un insumo de interés para el docente, dado que con base en una valoración de éstas, contará con elementos que le permitan realimentar al grupo, así como diseñar o ajustar las estrategias de enseñanza más pertinentes para continuar el proceso.

Organización Lógica y uso de los métodos.

El propósito substancial de una organización mental lógica en el estudiante, es que comprenda la esencia de la situación problematizadora y pueda interactuar con el objeto de estudio expresado en ella, durante todo el proceso de construcción del conocimiento.

En la organización mental confluyen los procesos cognitivos que son activados por el estudiante en su interacción con el objeto, en forma de niveles de desarrollo diferenciados ante los contenidos de cada disciplina; el grado de refinamiento y precisión a alcanzar en los procesos cognitivos (discriminación, comparación, clasificación, razonamiento, integración, solución de problemas y creatividad), está determinado por el nivel de complejidad de los aprendizajes establecidos en los programas de estudios.

La organización mental del estudiante deberá ser dirigida hacia su convergencia con la lógica que rige la estructura y el contenido de la disciplina. Al efecto, los métodos de las mismas disciplinas ofrecen al estudiante procedimientos específicos para su interacción con el contenido.

La organización mental del estudiante deberá ser dirigida hacia su convergencia con la lógica que rige la estructura y el contenido de la disciplina. Al efecto, los métodos de las mismas disciplinas ofrecen al estudiante procedimientos específicos para su interacción con el contenido.

Los métodos, considerados como un medio y no como un fin, deben ser concebidos como una herramienta fundamental en el proceso de construcción del conocimiento, que permite al estudiante identificar y manipular variables, construir hipótesis, explicar o predecir el comportamiento de fenómenos o sistemas, inferir patrones y reglas, y formar conceptos.

En este sentido, el docente habrá de propiciar condiciones y acciones educativas que favorezcan la ejercitación y el desarrollo de los procesos cognitivos del estudiante, utilizando los métodos que proponen las ciencias, las humanidades y la tecnología. Se busca de esta forma que el estudiante se apropie en forma progresiva de habilidades cognitivas permanentes; es decir, que trasciendan la utilidad inmediata y sigan siendo aplicadas y referidas a lo largo de su vida escolar, laboral y social.

Incorporación de información.

En la interacción con el objeto de conocimiento, el docente es la fuente inicial de información, quien deberá emplear las estrategias pertinentes para que el estudiante identifique los conceptos nodales, ejes organizadores o categorías de análisis, a partir de los cuales podrá incorporar progresivamente a su estructura cognitiva información relevante relativa al objeto. Esta información incluye los conocimientos declarativos (hechos, conceptos, principios) y procedimentales (reconocimiento de patrones, secuencias de acción) que se requieren para explicar y dar las respuestas pertinentes a la situación problematizadora.

Para la incorporación de información, el docente debe orientar al estudiante hacia el uso de estrategias de aprendizaje para: obtener fuentes de información; retener y recuperar la información almacenada previamente; organizar, estructurar y resumir información, expresando los niveles en que ésta se presenta y las relaciones entre sus elementos.

Debe señalarse que el empleo efectivo de las estrategias de aprendizaje exige el uso consciente, sistemático e intencionado de los procesos cognitivos mencionados en el componente anterior.

Aplicación.

La aplicación se da cuando el estudiante verifica si la información que ha incorporado a su estructura cognitiva es pertinente y suficiente para resolver ejercicios y problemas, planteados por el docente, en congruencia con el objeto de estudio y en el orden de complejidad acorde con el nivel requerido para el logro de los objetivos de los programas. La aplicación permitirá al estudiante la integración y formalización del conocimiento.

Consolidación.

La consolidación es el logro de una nueva configuración cognitiva del estudiante que le permite generalizar (aplicación del conocimiento en una gran variedad de situaciones), transferir (aplicación del conocimiento en campos de conocimiento diferentes), crear (aplicación del conocimiento en forma novedosa), así como aumentar su precisión en las respuestas y ser más eficiente.

Al respecto, el docente debe presentar situaciones o problemas que permitan al estudiante manifestar el dominio de los conocimientos y el grado de desarrollo de sus habilidades cognitivas.

La consolidación del conocimiento conduce a nuevas interpretaciones de la realidad, expresadas a través de una mayor complejidad en la interacción y comprensión de los objetos, la conciencia individual y la interacción social. Al consolidar lo aprendido, el estudiante establece relaciones superiores conformando una unidad cualitativamente diferente a la suma de las relaciones encontradas, que le permiten identificar que ciertos conceptos o procedimientos son o no son válidos para abordar nuevas situaciones.

En este sentido, la relación del estudiante con el medio es fundamental ya que requiere valorar la utilidad de lo aprendido, en contraste con sus explicaciones previas, aplicando sus conocimientos no sólo para interactuar con su ambiente inmediato, sino cuando encuentra el sentido que éstos tienen en su interpretación de la realidad en grupos sociales más amplios a los que también pertenece”.

IV DESARROLLO

IV.1. Plan para la formación del Personal Académico del Colegio de Bachilleres 1995-1998

Si bien las orientaciones de orden paradigmático, señalan desarrollos para incorporar propuestas constructivistas, existen condiciones institucionales a considerar, a fin de vincularlas en la planeación, diseño, operación y evaluación de las prácticas de formación en el Colegio de Bachilleres:

En este orden, se consideraron los siguientes elementos para la configuración del Plan para la Formación del Personal Académico 1995-98 (PFPA):

- A) Programa Institucional de Desarrollo 1995-1998 (C. B., 1995a), en cuya elaboración se incorporaron los resultados del periodo 1991-1994, que incluye los resultados del PFPA.
- B) El *núcleo básico* de las ciencias, las humanidades y la tecnología que desprende el contenido académico de los programas del Curriculum.
- C) Los factores que intervienen en la práctica educativa institucional y que se concretan en propuestas metodológicas y estrategias viables de enseñanza y de aprendizaje:
 - Características del personal académico y perfil deseado, como usuario potencial del programa para la formación y como participante activo del acto educativo.
 - Las características de los estudiantes como sujetos cognoscentes y finalidad de toda institución educativa.
 - Las teorías que subyacen en el Modelo Educativo del Colegio (C. B. 1997), consideradas como prescriptivas institucionalmente.
 - La normatividad institucional, los recursos y la infraestructura instalada.

Para efectos de este Reporte, nos parece de capital importancia detenernos en las características del Plan, derivadas de la prescripción del Modelo Educativo.

IV.1.1. Fundamentación del PFPA

El Plan para la Formación del Personal Académico se establece como:

“un espacio de búsqueda y encuentro de soluciones, de aprendizajes y producción de conocimientos, de recuperación y análisis de la práctica educativa, donde prevalezca la filosofía, orientación teórica y la cultura de la Institución”. (C.B. CAFPA, 1995 p.p. 6).

Dicho espacio debe brindar al personal académico la oportunidad de formarse permanentemente, profundizando en aspectos disciplinarios y pedagógicos mediante un proceso continuo e integral, que articule el quehacer práctico con un marco teórico que ofrezca explicación del hacer cotidiano, permitiendo acercamientos sucesivos a

los elementos que constituyen la práctica educativa, valorando y/o modificando la actitud en su ejercicio, a fin de elevar la calidad de la enseñanza en la Institución.

El objetivo general del PFFA es:

Propiciar el aprendizaje de todo aquello que necesita ser, conocer, y hacer el académico del Colegio de Bachilleres en su práctica educativa.

Una finalidad como esta implica la reflexión y la toma de decisiones de entre las diversas propuestas teóricas y aproximaciones metodológicas que desde la psicología y otros campos de conocimiento se habrá de considerar, procurando no caer en contradicciones internas, reduccionismos o un eclecticismo acrítico.

En este sentido, el PFFA responde a un análisis que abarca, por una parte, los problemas más generales del proceso de formación que requieren ser resueltos, y por otra, las expectativas institucionales que se tienen con respecto al personal académico.

Acerca del primer aspecto, se señalan las propuestas de solución que pretenden propiciar en el académico una visión integral de la complejidad de la acción educativa, a fin de que revierta en su práctica cotidiana los conocimientos a que ha accedido en su proceso formativo, donde las relaciones entre los componentes de la práctica educativa sean visualizados como una unidad, sólo escindida para efectos psicopedagógicos y sociales.

Con relación al segundo, se contempla la formación integral de todo el personal académico, en virtud de considerar que en la institución debe prevalecer un sólo modelo educativo con la misma orientación, y concepciones, diversificado únicamente, en las diferentes funciones y actividades académicas.

Estos aspectos se atienden desde dos ángulos:

- a) el diseño y operación, en función de los requerimientos Institucionales y de las necesidades de formación detectadas.
- b) el seguimiento y evaluación del personal académico participante en el programa y en proyectos especiales.

Complementariamente, se desarrollan estrategias para la formación de instructores internos (personal del mismo Colegio), con lo cual se incrementa el número de académicos capacitados para la impartición de talleres y la coordinación de los proyectos especiales y la atención a las necesidades de formación de personal con funciones académicas, como los Jefes de Materia y el personal adscrito a Oficinas Generales.

IV.1.2.Principios generales del Plan

Desde la perspectiva psicológica y su vinculación con otros campos de conocimiento se estructuraron Campos y Líneas de Desarrollo que orienten y concreten las acciones específicas:

A. La estructura y operación de los eventos requiere integrar la dicotomía entre saberes disciplinarios y saberes psicopedagógicos; la vinculación entre el académico y el estudiante; así como en la explicitación formal de las relaciones entre educación y sociedad (C. B. CAFP, 1995b).

En este contexto se entiende a las ciencias como una abstracción de la realidad, cuya condición epistemológica es expresada simbólicamente. La producción de conocimientos socialmente avalados y respaldados por la comunidad científica, se funda la lógica de sus abstracciones y las relaciones de constructo, sistemas y teorías con la intención de contar con una propuesta paradigmática para nombrar, categorizar e, inclusive, predecir la realidad en la abstracción que de ello se derive.

Por ello el estado del arte de cualquier ciencia o tecnología es la fuente que nutre las curricula de todas las instituciones educativas y son las instituciones educativas las que definen y eligen la cantidad y nivel de complejidad de cada constructo a incorpora en los contenidos curriculares en cada nivel educativo. Su propósito no es producir conocimientos y aportar al constructo, sino transmitir los saberes válidos, 'núcleo básico', acumulados a través de generaciones, a los miembros más jóvenes de la comunidad.

Los adultos encargados socialmente de transmitir la cultura deberán poseer un dominio del constructo en general y una experticidad en los contenidos específicos del nivel educativo donde se desempeñan. Es decir, ser expertos en los saberes disciplinares determinados curricularmente.

Además, para ejercer la función docente, dicha experticidad no es suficiente.

Requiere saber, además, como aprende el que aprende, o mejor dicho como aprende el ser humano; tener un modelo representacional de cómo se da el aprendizaje en el proceso de construcción del conocimiento, para que, en concordancia a ello, diseñen y desarrollen metodologías de enseñanza efectivas, que permitan la competencia cognitiva y el aprendizaje autónomo (automotivado) en el aprendiz. Es decir, ser expertos en saberes psicopedagógicos derivados de constructos poderosos y estratégicos que hagan más eficiente y humana su función educativa.

Además, como miembros de una comunidad, deben tener un amplio horizonte cultural y aproximaciones conceptuales y valorales que le permitan entender(se) y educar a los más jóvenes en toda la complejidad de su contexto, es decir, comprender la vinculación entre el educador y el aprendiz y la relación e importancia que tiene el papel protagónico de la educación y los educadores en la sociedad actual.

B. El enfoque de la formación deberá estar centrado en la función académica, desde la perspectiva de los programas institucionales y su normatividad, considerando a todo el personal académico que desempeña actividades educativas relevantes.

Para planificar, orientar, instrumentar y evaluar la acción educativa se requiere el encuadre institucional que norme y organice los esfuerzos para el logro de las metas que la sociedad le ha confiado. Esto es, delimitar las funciones educativas de su personal y apoyar su formación permanente, tanto para el desarrollo personal como para el profesional, con la finalidad de ofrecer la mejor educación de calidad posible.

C. La detección de necesidades de formación requiere ser perfeccionado y trascender de la información recabada en la población que participa en los eventos, personal directivo e instructores hacia la información de los académicos en su práctica educativa real.

Existen dos grandes fuentes que determinan el desarrollo de las acciones para la formación del personal académico: los propósitos institucionales definidos en su programa de desarrollo y la expresión directa de los actores del proceso educativo. El equilibrio de estas dos demandas es el fundamento diagnóstico para el desarrollo de acciones formativas.

D. La formación de formadores, responsables directos de los programas implementados, requiere ser incrementado en beneficio y mejoramiento de las funciones asignadas: diseño, coordinación y evaluación.

Las características específicas del Colegio, tanto curriculares, de infraestructura y de los actores del proceso, requieren de un programa permanente de formación de formadores, conocedores calificados de la problemática. Estos deberán ser elegidos por selección diferenciada en el universo docente, fundamentada en su liderazgo académico en su ejercicio cotidiano. Los esfuerzos deben dirigirse al desarrollo de competencias instruccionales para sus pares.

Además del beneficio directo a la institución a mediano y largo plazo por la formación diferenciada, queda como hipótesis de trabajo que estos instructores son potencialmente mejores docentes con los estudiantes a su cargo.

Si bien, la propuesta anterior es prioritaria y fundamental para el desarrollo del Plan, debe considerarse el valor estratégico de la participación de expertos externos para enriquecer nuestras perspectivas y obtener orientaciones sobre los avances relacionados con temáticas específicas o campos del conocimiento particulares.

IV.2. Orientaciones del Plan para la formación

La formación es concebida como un proceso que involucra acciones dirigidas a la integración pertinente del personal académico en el espacio escolar. Tal proceso debe tender a la búsqueda de un desarrollo ininterrumpido de las capacidades y potencialidades intelectuales y afectivas del académico; es decir, a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de valores, actitudes, habilidades y destrezas que la práctica educativa requiere.

IV.2.1 Programa de talleres

De acuerdo a la evaluación del Plan 1991-1994, el Plan 1995-1998 ha establecido el programa de diseños y operación de talleres, tanto generales como temáticas por figura académica. Los nombres de los talleres, así como la prioridad con la que se diseñan y operan puede variar de acuerdo a la dinámica del proceso, la atención a necesidades emergentes, las prioridades institucionales y los recursos disponibles.

En los siguientes cuadros debe considerarse que algunos de los talleres que se enuncian han venido operando en un rango de uno a tres años antes y existen otros no incluidos por que cubrieron su función en el rango de 1995-98, o porque en la evaluación que de ellos se hizo su aportación no era significativa en la integralidad del PFPA y se discontinuaron o sólo llegaron a la etapa de pilotaje.

I. TALLERES PARA TODO EL PERSONAL ACADÉMICO

Considerando el perfil general del académico expuesto anteriormente, se han definido ocho talleres considerados particularmente importantes para todo el personal académico: Profesores de asignatura, Consultores, Orientadores, Asesores de Contenido, Asesores Psicopedagógicos y Profesores de Actividades Culturales, Artísticas y Deportivas (Paraescolares), así como para los jefes de materia y personal de Oficinas Generales.

C	L	NOMBRE DEL TALLER ESPECIFICO
D-D	III	La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EVA1).
D-D	IV	Elaboración de material didáctico en apoyo al proceso Enseñanza y Aprendiz.
A-E	I	La formación del académico en el C.B.
A-E	I	La práctica educativa en la formación del estudiante
A-E	I	El adolescente en sus relaciones socio-educativas.
A-E	II	Concepciones de aprendizaje y su instrumentación didáctica.
E-S	I	Principales corrientes filosóficas de la educación.
E-S	II	Cultura y práctica educativa.

Cuadro 14. Relación de talleres dirigidos a todo el personal académico, independiente de su función.

Además de los talleres generales (para todas las funciones) mencionados anteriormente, se lista a continuación los específicos para cada una de las seis funciones señaladas:

II. PROFESOR DE ASIGNATURA:

C	L	NOMBRE DEL TALLER
D-D	I	Análisis de los programas de asignatura (TAP).
D-D	I	Operación didáctica y experimental de los programas (TOP).
D-D	I	Actividades experimentales de los programas de asignatura.
D-D	II	Profundización en conocimientos disciplinarios y didácticos en la asignatura (nombre genérico que consideran aproximadamente 80 títulos anuales diferentes).
DD	III	Elaboración de instrumentos de evaluación (EVA2).
A-E-	II	El trabajo grupal en el proceso educativo.
A-E	II	Estrategias de aprendizaje en el área de ...

Cuadro 15. Relación de talleres dirigidos a profesores de asignatura

III. CONSULTOR:

C	L	NOMBRE DEL TALLER
D-D	III	El diagnóstico individual y grupal.
A-E	I	Límites en la asesoría académica con estudiantes.
A-E	II	Microenseñanza en la consultoría académica.
A-E	III	La tutoría en el aprendizaje escolar.
A-E	IV	Recuperación, análisis y comunicación de las exp. en la consultoría académica.
E-S	II	La consultoría en el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

Cuadro 16. Relación de talleres dirigidos a consultores

IV. ORIENTADOR ESCOLAR:

C	L	NOMBRE DEL TALLER
D-D	I	Análisis de los programas del servicio de orientación.
D-D	II	Profund. en conocimientos que apoyan el servicio de orientación (nombre genérico. Consideran aprox. 3 títulos anualmente).
A-E	I	Características y alcances de la orientación a adolescentes
A-E	II	Tácticas para el trabajo grupal (disciplinario e interdisciplinario)
A-E	II	Estrategias para el aprendizaje
A-E	III	Detección de problemas de aprendizaje en el alumno
A-E	IV	Recuperación, análisis y comunic. de exp. en el servicio de orient.
E-S	II	El servicio de Orientación: su función en el modelo educ. del .C.B.
D-D	II	Elementos para la planeación en el área de orientación escolar

Cuadro 17. Relación de talleres dirigidos a los orientadores escolares

V. ASESOR DE CONTENIDO:

C	L	NOMBRE DEL TALLER
D-D	I	Análisis de los programas de asignatura (TAP). (*)
D-D	I	Operación didáctica y experimental de los programas (TOP). (*)
D-D	II	Profundización en conocimientos disciplinarios y didácticos en la asignatura. (*)
D-D	III	Elaboración de instrumentos de evaluación (EVA2). (*)
D-D	IV	Elaboración de material didáctico para el estudio independiente.
A-E	I	El académico C.B. en la práctica educativa en S.E.A.
A-E	I	La formación del estudiante en el S.E.A. del Colegio de Bachilleres.
A-E	I	Delimitación de la asesoría académica a los usuarios.
A-E	II	Estrategias didácticas en el S.E.A.
A-E	II	Estrategias de aprendizaje para el estudio independiente.
A-E	II	Corrientes psicológicas y la concepción de aprend. en los Sistemas Abiertos
A-E	IV	Recuperación, análisis y comunicación de la práctica educativa en el S.E.A.
E-S	I	La enseñanza abierta en el modelo educativo del C. B.
E-S	II	Los sistemas de enseñanza abierta: características y tendencias actuales.

Cuadro 18. Relación de talleres dirigidos a los asesores de contenido

(*) iguales a los de profesores de asignatura, que son docentes en el Sistema Escolarizado.

VI. ASESOR PSICOPEDAGÓGICO:

C	L	NOMBRE DEL TALLER
D-D	I	Análisis y operación de los programas de asesoría psicopedagógica.
D-D	I	Elementos para la operación didáctica de los programas de asignatura.
D-D	II	Profund. en conoc. que apoyan la prác. de la asesoría psicopedagógica.
D-D	III	Análisis de los procesos de evaluación.
A-E	I	El académico C.B. en la práctica educativa del S.E.A. (*)
A-E	I	La formación del estudiante en el S.E.A. del C.B. (*)
A-E	I	Delimitación de la asesoría psicopedagógica a usuarios. (*)
A-E	I	Lineamientos para la orientación vocacional. (*)
A-E	II	Estrategias didácticas en el S.E.A. (*)

A-E	II	Estrategias de aprendizaje para el estudio independiente. (*)
A-E	III	Corrientes psicológicas y la concep. del aprend. en los sistemas abiertos (*)
A-E	III	Detec. y diag. de probl. de aprend a través de la asesoría psicopedagógica
A-E	IV	Recuperación, análisis y comunicación de la práctica Educ. en el SEA(*)
E-S	I	Filosofía y política del S.E.A. en el Colegio de Bachilleres. (*)
E-S	I	La enseñanza abierta en el Modelo Educativo del C.B. (*)
E-S	II	Los sist. de enseñanza abierta: características y tendencias actuales. (*)

Cuadro 19. Relación de talleres dirigidos a los asesores psicopedagógicos del Sistema de Enseñanza Abierto (*) Iguales que los de los asesores de contenido, que ejercen su función el Sistema Abierto

VII. PROFESOR DE ACTIVIDADES CULTURALES, ARTÍSTICAS Y DEPORTIVAS.(PARAESCOLARES):

C	L	NOMBRE DEL TALLER
D-D	I	Análisis de los programas de cada taller.
D-D	I	Operación de los programas de cada taller.
D-D	II	Profund. en conocimientos disciplinarios y didácticos en cada taller (nombre genérico que considera 40 títulos diferentes anualmente..
D-D	III	Medios de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
A-E	IV	Reflexión y análisis de la prác. docente en las actividades de paraescolares en el C.B.
E-S	I	El Modelo Educativo y las actividades paraescolares.
E-S	II	Inducción a la función y realidad del paraescolar en el C.B.

Cuadro 20. Relación de talleres dirigidos a los profesores del área paraescolar.

IV.2.2. Características de operación

Considerando que la formación se constituye como un proceso en permanente conformación, se establecen tres características operativas del PFFA:

Flexible: Para todo el personal académico, en cuanto a la posibilidad de incorporarse a los diversos talleres, de acuerdo a sus funciones; para la institución, en tanto el programa se adecue a las circunstancias del contexto y los recursos asignados.

Permanente: El logro del perfil del académico implica un proceso de aproximaciones sucesivas, que promuevan un ascenso en espiral hacia el conocimiento y análisis de los diferentes aspectos del quehacer educativo.

Integral: Tender al desarrollo de todos los elementos que constituyen el perfil relacionados con las habilidades docentes deseados.

Periodos de programación.

A fin de cumplir con estos criterios y considerando las características laborales, el programa de talleres se realiza en las cinco semanas de los dos periodos intersemestrales (enero-febrero y julio-agosto) en turnos matutinos y vespertinos y durante todos los sábados del semestre escolar, dándole su característica de continuo.

Sedes

Fungen como sedes potenciales los 20 planteles y oficinas generales, aunque anualmente se opera en un promedio de 16 planteles por la densidad poblacional y/o lo accesible y comunicado que esté.

Difusión

Con la finalidad de que el personal académico esté oportunamente informado de la programación, se remite a planteles con dos semanas de anticipación

En el anexo 1 se presenta un ejemplo de difusión de los denominados talleres generales (con una orientación psicopedagógica) y el anexo 2, modelos de programación específica (por área de conocimiento o área funcional).

Las programaciones especiales para participar en proyectos académicos, se realizan en formato carta, tríptico o díptico y sólo son dirigidas a poblaciones específicas, de acuerdo al proyecto. Por ejemplo, sólo a profesores de Física I o de Taller de Lectura y Redacción II. Dada la diversidad y especificidad no se anexan modelos.

IV.2.3. Campos Binomiales

El PFFA se orienta hacia el óptimo desempeño del personal académico en sus funciones. Para esto, se consideran como elementos fundamentales el académico, el estudiante, el objeto de conocimiento y la relación entre estos en un contexto social. Ello significa que cada uno de estos elementos, con sus componentes y características se consideran como una totalidad en un proceso dinámico de interacción.

Desde esta perspectiva, los eventos del programa de formación se organizan en tres CAMPOS BINOMIALES, indisolubles en la práctica educativa:

CAMPO: DIDÁCTICA-DISCIPLINA

Como se refirió anteriormente, existe una tradición dicotomizadora entre la formación psicopedagógica y la actualización y profundización de saberes en campos específicos del conocimiento.

Esta tradición se da en dos grandes ámbitos: reforzamiento y actualización de los saberes disciplinarios y generación de conceptos y orientaciones psicopedagógicas.

La relación que se establece entre los disciplinario y lo psicopedagógico debe:

- a) inducir a que ésta se produzca aislando los componentes de cada ámbito, y/o

- b) facilitar las conexiones entre los elementos de cada ámbito, a fin de crear una concepción integral.

El PFFA concibe el saber disciplinario como un conjunto de conocimientos que permiten ubicar al personal académico en un ámbito de desarrollo específico. Estos conocimientos son distintos del saber pedagógico, pero su distinción no debe eliminar su interacción y las conexiones producibles.

La interrelación entre los componentes disciplinarios y pedagógicos se manifiestan en la práctica educativa, sea ésta relación explícita (formal) o implícita (generalmente empírica). La dificultad que entraña esta última conexión estriba en que el carácter implícito del discurso pedagógico limita la posibilidad de examinar sus potencialidades, por lo que se propone:

Explicitar el discurso psicopedagógico implícito en la práctica educativa para ordenar y manejar de un modo eficaz los contenidos disciplinarios.

Para ello, cada taller de este campo integrará progresivamente la didáctica y la disciplina como elementos coexistentes e indisolubles en la práctica educativa.

CAMPO: ACADÉMICO-ESTUDIANTE

Histórica y socialmente, el académico media las formas de relación del estudiante con el contenido. Esto define a ambos como individuos cuya relación es de tipo funcional, por lo que se propone para cada uno de los talleres de este campo:

Vincular las características sociales, intelectuales y actitudinales de los estudiantes con los propósitos curriculares y estructurar, con esta base, las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Para ello, cada uno de los talleres de este campo deberá analizar en forma sincrónica el papel, las expectativas y las relaciones existentes entre académico y estudiante.

CAMPO: EDUCACIÓN-SOCIEDAD

El académico debe realizar su labor con la conciencia de que la educación es un proyecto social, que adquiere una connotación específica en la educación formal, puesto que esta tiene un sentido propositivo y finalidades explícitas.

Lo anterior requiere establece que debe ser intencionada, organizada, sistematizada y certificada, por lo que este campo deberá:

Promover el conocimiento y la valoración de la dimensión social en la labor educativa, a través del análisis de sus aspectos constitutivos.

Para ello, cada uno de los talleres de este campo deberá contemplar la compleja interconexión de lo escolar inserto en un marco histórico social.

IV.2.4. Estructura del Plan

Los tres campos sustentan las líneas de formación:

CAMPO BINOMIAL: Líneas de formación:

DIDACTICA-DISCIPLINA	ACADEMICO-ESTUDIANTE	EDUCACION-SOCIEDAD.
DD-I El Modelo Educativo: conceptos y metodología.	AE-I Los actores del proceso educ: acad. y estudiante.	ES-I La perspectiva sociocultural en la relación educ.
DD-II La metodología didáctico-disciplinaria de los programas de estudio.	AE-II Las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.	ES-II El análisis de la práctica educativa en el C.B.
DD-III La evaluación del aprendizaje	AE-III Los procesos de interacción en el acto educativo.	
DD-IV Avances disciplinarios en el curriculum		
DD-V Los apoyos técnicos y el desarrollo de materiales en la actividad académica.		

Cuadro 21. Líneas de formación en que están distribuidos los campos binomiales.

Cada campo, así como su líneas considera objetivos particulares:

CAMPO BINOMIAL	LÍNEAS DE FORMACIÓN
DISCIPLINA-DIDÁCTICA (D-D) Objetivo: Vincular la didáctica con los contenidos propios de la disciplina.	D-D I <u>El Modelo Educativo: conceptos y metodología.</u> Objetivo: Propiciar la comprensión de los fundamentos conceptuales y metodológicos que orientan la práctica educativa del C.B.
	D-D II <u>La metodología didáctico-disciplinaria de los programas de estudio.</u> Objetivo: Lograr el dominio e integración de los conocimientos disciplinarios y psico-pedagógicos que se requieren para la planeación, desarrollo y eval. de la enseñanza.
	D-D III <u>La evaluación del aprendizaje.</u> Objetivo: Promover la instrumentación de la evaluación del aprendizaje como un proceso inherente a la enseñanza.
	D-D IV <u>Los avances disciplinarios en el curriculum.</u> Objetivo: Ampliar y actualizar el conocimiento y manejo de teorías, metodología y evolución del campo de la utilización adecuada de los recursos materiales y técnicos que estén al alcance del académico conocimiento que es objeto de la función académica.
	D-D V <u>Los apoyos técnicos y el desarrollo de materiales en la actividad académica.</u> Objetivo: Generar la utilización adecuada de los recursos materiales y técnicos que estén al alcance del académico para el desarrollo de la práctica educativa.

Cuadro 22. Objetivos del campo Disciplina-Didáctica y sus líneas de formación

CAMPO BINOMIAL	LÍNEAS DE FORMACIÓN
ACADEMICO-ESTUDIANTE (A-E) Objetivo: Analizar las relaciones que se establecen entre el académico y el estudiante en el proceso educativo.	A-E I <u>Los actores del proceso educativo: académico y estudiante.</u> Objetivo: Analizar las características de los estudiantes y la función del académico, así como la repercusión de su acción en el desarrollo social.
	A-E II <u>Las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.</u> Objetivo: Generar una actitud de interés por los procesos de pensamiento involucrados en la construcción del conocimiento y su consideración en la enseñanza.
	A-E III <u>Los procesos de interacción en el acto educativo.</u> Objetivo: Propiciar la observación y el análisis de los procesos de desarrollo individual y grupal para favorecer la construcción del conocimiento en los estudiantes.
	A-E IV <u>Análisis de los problemas de la práctica educativa.</u> Objetivo: Ofrecer un espacio para analizar problemas y recuperar experiencias en la práctica educativa.

Cuadro 23. Objetivos del campo Académico- Estudiante y sus líneas de formación

CAMPO BINOMIAL	LÍNEAS DE FORMACIÓN
EDUCACIÓN SOCIEDAD (E-S) Objetivo: Analizar la relación que existe entre educación y sociedad, con el fin de que el personal académico tome conciencia del impacto que tiene su labor en las transformaciones sociales.	E-S I <u>La perspectiva sociocultural en la relación educativa.</u> Objetivo: Propiciar el análisis sobre el acontecer social que sea relevante para el desarrollo del estudiante, del académico y del Colegio, y al mismo tiempo sea significativo para la explicación de los cambios que puedan afectarlos.
	E-S II <u>El análisis de la práctica educativa en el C.B.</u> Objetivo: Generar un espacio para la reflexión y recuperación de la práctica educativa del Colegio de Bachilleres: sus características, alcances y aspectos a fortalecer para la formación de estudiantes con actitud crítica y transformadora de su entorno social, político, económico y cultural.

Cuadro 24. Objetivos del campo Educación- Sociedad y sus líneas de formación

IV.2.5. **Criterios generales y metodología de diseño**

El PFFA toma como base los componentes de la práctica educativa presentados en las páginas anteriores. De esta forma, el perfil del personal académico es el mismo que define los propósitos y acciones a seguir; asimismo, los campos binomiales y las líneas de formación serán la base en el diseño de los talleres para la formación.

Considérese que los talleres son monotemáticos, que responden a una particular línea de formación y a un campo binominal más amplio, incluyendo los momentos de evaluación (modalidades diagnóstica, formativa y sumativa) y los componentes de la práctica educativa que establece el Modelo Educativo;

A fin de orientar los diseños se elaboró un documento (Mondragón, 1993), que prescribiera a todo el personal responsable de diseñar talleres, los elementos institucionales y conceptuales que metodológicamente considerarán las directrices del Modelo Educativo y el PFFA.

En forma sintética dicho documento establece que cada taller debe considerar:

- a) El marco conceptual institucional, que retoma los valores, fines y concepción de aprendizaje y enseñanza y cultura y sociedad, establecido en el Modelo Educativo del Colegio.
- b) La propuesta del paradigma cognitivo, con una descripción de las principales teorías que lo integran y que fueron consideradas para orientar la práctica educativa del Colegio.
- c) La estructura, de acuerdo a las características de formato de presentación, que, en el marco del PFFA debe contener un diseño (en el anexo 3, se presenta un ejemplo de la presentación de un taller):
 - Presentación, que incluye el campo binomial y su pertinencia institucional en el marco del Plan para la Formación
 - Objetivo general
 - Contenido temático
 - Proceso en que se desarrollará el taller
 - Estrategia de trabajo
 - Duración total y número de sesiones
 - Acreditación, criterios
 - Evaluación, tanto de sesión como del taller en general
 - Bibliografía básica, la cual se anexa
 - Bibliografía complementaria
 - Esquema del proceso del taller en un diagrama de flujo
 - Cronograma, que incluye:
 - Objetivo por sesión.
 - Actividades.
 - Material de apoyo.
 - Productos
 - Evaluación de la sesión
 - Actividades extrasesión.

Paralelo al diseño del taller se elabora un Manual del instructor que define los tiempos aproximados que debe dedicar a cada sesión, los materiales y formatos a utilizar, la bibliografía complementaria, las variantes que puede incorporar y los problemas más frecuentes que encontrará y sus posibles soluciones.

Este manual del instructor se enriquece con cada operación, de acuerdo a las observaciones y aportaciones consideradas pertinentes que realizan los instructores.

En general, se establece que los materiales de lectura deberán ser pertinentes al campo particular de conocimiento; publicaciones recientes (no más de cinco años de su edición, excepto textos "clásicos" o particularmente importantes y/o insustituibles). Por definición deberán apoyar los contenidos temáticos de los programas del Colegio y/o la explicación y aplicación de las teorías que subyacen el Modelo Educativo.

En todos los casos se somete la propuesta de material a una validación de jueces calificados, internos o externos del Colegio, así como la cantidad y criterios de calidad de los productos parciales y final de los participantes, a efectos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Se establece que al término de cada sesión estén las actividades extra-sesión y la aplicación de un cuestionario que retroalimenta al instructor; asimismo se aplica un cuestionario al final del taller del taller que permita a los responsables del diseño, considerar las sugerencias de los participantes.

En general el proceso de diseño se realiza de la siguiente manera:

1. Tomando como base la programación establecida y los lineamientos de diseño, se definen el objetivo general de cada taller, considerando aquello que debe saber y saber hacer el participante al concluir el taller.
2. A continuación se realiza una primera representación gráfica del proceso, considerando la evaluación diagnóstica, los contenidos generales, los momentos de evaluación, los cortes parciales para evaluación formativa y la evaluación final.
3. Después de las observaciones del equipo de trabajo adscrito al CAFP se realizan los ajustes, determinándose la duración total; se elaboran los objetivos por sesión y el cronograma de actividades.
4. Paralelo a lo anterior, se van definiendo los textos más pertinentes a la temática.
5. Se elabora el manual del instructor (1ra. Versión), donde se definen por sesión: encuadre, criterios y formatos y/o actividades de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, las actividades, los productos parciales (individuales o grupales) y los materiales necesarios (rotafolios, láminas de retroproyector, películas, etc.).

El anexo 1, presenta un ejemplo de la presentación que tienen todos los talleres y en la que se muestra como quedan concretados los elementos descritos anteriormente.

Se complementa lo anterior con la descripción a los instructores de los procesos y trámites administrativos, así como los criterios de impresión, multiplicación y control de originales.

Para efectos de evaluación se desarrollaron formatos de informe del instructor, evaluación por sesiones y evaluación final de la operación de taller y se definió que cada instructor presentará los productos de los participantes evaluados y recomendaciones para el ajuste al diseño, así como los nombres de los participantes destacados que potencialmente podrían ser formados como instructores de ese taller en particular.

El anexo 2, Modelos de lineamientos y formatos para la evaluación utilizados en el Programa de Talleres del Colegio de Bachilleres, presenta una de las versiones que se utilizaron para concentrar los reportes de evaluación.

Programación:

Considerando que el Colegio tiene aproximadamente 3,150 académicos, divididos en tres coordinaciones sectoriales para los 20 planteles (dos turnos) en toda la zona metropolitana, se requiere una programación que oferte el servicio de tal manera que se aumente la probabilidad de asistencia.

En este sentido, se realiza una distribución en la programación que atienda en sedes definidas en cada coordinación sectorial, es decir se programan talleres iguales en cada sede en una calendarización que abarca cinco semanas en cada intersemestre (dos al año) en turnos matutino y vespertino. Asimismo, se programa de la misma manera para todos los sábados del semestre en turno matutino. En general, se programa para un promedio anual de 16 sedes.

El anexo 3, presenta ejemplos de la difusión de talleres de tipo psicopedagógicos, generales para todo el personal académico, de profundización en contenidos disciplinarios y para la participación en proyectos académicos especiales

En el proceso de desarrollo de esta propuesta habrá que reconocer varias categorías de diseño, que aunque respetan, en general los lineamientos anteriores, tienen variaciones acordes a las finalidades que persiguen:

a) *Talleres bajo responsabilidad única del CAFP:*

a.1) Talleres generales dirigidos a todo el personal académico. Consideran aproximadamente el 40% del programa. Estos son lo que mejor cumplen con las prescripciones de diseño, dada su condición de ser dirigidos a una población potencial de 3,000 miembros del personal académico en múltiples programaciones.

Estos talleres tienen como condición que el personal adscrito al CAFP, responsable del diseño es el primer instructor y "pilotea" el taller para correcciones y ajustes u desarrolla la primera versión del manual del instructor. Posteriormente se inicia la formación de instructores internos, que a su vez hacen aportaciones al diseño hasta que, de acuerdo con la calidad de los productos de los participantes y las evaluaciones de cada sesión y la final en las operaciones del taller, proporcionan información que permite validar la que calidad del diseño y su aplicación, así como la metodología: estrategias de trabajo grupal, individual, por equipos, delimitación de productos parciales y final, apoyos didácticos, etc.

a).2) Talleres dirigidos a poblaciones por área de conocimiento específica, de acuerdo al plan de estudios. Universo de entre 20 y 350 académicos.

Consideran aproximadamente el 40% del programa. Estos talleres, donde, en general, los instructores son externos al Colegio, se diseñan y se operan de una a tres veces. En éstos, el diseño sufre pocas modificaciones, dado el costo-beneficio que implica, tanto en el trabajo con externos como en su potencialidad de réplica e impac-

to. En estos diseños no se desarrolla el manual del instructor, por lo que la calidad del proceso total depende fundamentalmente del instructor.

b) Talleres en corresponsabilidad con otras áreas funcionales del Colegio:

b.1) Talleres cuyo diseño, operación, selección de instructores, seguimiento y evaluación es responsabilidad de otra área funcional responsable de proyectos específicos.

Consideran aproximadamente el 10% del programa. Generalmente éstos son diseños con una "matriz" única, aplicables a varias materias y/o poblaciones. Esta característica está en función del proyecto académico que con un objetivo general se aplica y desarrolla en una gama amplia de funciones o áreas de conocimiento. Las variaciones necesarias, dada esta estructura, se dan el proceso instruccional en pertinencia a la población que participa. Salvo algunas excepciones, el área a mi cargo desconoce la metodología de diseño, aunque en la presentación que se hace a los participantes cubren los criterios descritos anteriormente.

b.2) Talleres que se diseñan en corresponsabilidad con el CAFP. En general son los que atienden a poblaciones muy reducidas.

Consideran aproximadamente el 10% del programa. En este caso se encuentran los talleres dirigidos a los orientadores escolares, el área paraescolar (Música, Teatro, Danza, Artes Plásticas y Educación Física) y los Asesores de Contenido y Psicopedagógicos del Sistema Abierto, donde por la infraestructura del Colegio se requiere personal que conozca específicamente la problemática y con el que no cuenta el CAFP.

En general, estos talleres muestran variaciones importantes a lo descrito como propuesta de diseño general. Las variaciones corresponden a dos grandes rubros: a) Los instructores, expertos externos, tienen diversa formación y no acostumbra (y suponemos desconocen) procedimientos de diseño formales; y b) El universo temático es tan amplio que la infraestructura instalada no permite atender tantas diferencias, tanto de diseños como el asesoría a los instructores.

IV.2.6. Subprogramas que integran el Plan para la Formación

Con la finalidad de dinamizar la participación del académico en la construcción de sus propias alternativas, cada uno de los talleres está estructurado para operar de acuerdo a los componentes de la práctica educativa propuestos en el Modelo Educativo del Colegio.

Se reconoce que la incorporación en este proceso no significa que carezca de elementos para actuar, sino que se reconoce su aprendizaje y experiencia previa a incorporarlas como elementos para reflexión y análisis, la estrategia debe permitir pro-

fundizar en el conocimiento y dominio de los elementos que intervienen en su práctica, misma que requiere de múltiples ajustes y modificaciones dada la variedad de factores que en ella inciden.

En este sentido, el PAFP desarrolla otros subprogramas, además del Programa de talleres:

- Programa para la formación de instructores
- Especialidad en docencia para el Bachillerato.
- Apoyo en estudios de posgrado (maestrías).
- Materiales didácticos de apoyo a la práctica educativa.
- Proyectos académicos especiales.
- Programa para la formación de jefes de materia.

A continuación se describen brevemente estos programas:

Programa para la formación de Instructores

Uno de los grandes problemas que enfrenta la formación docente, es contar con instructores altamente capacitados. En este sentido la problemática detectada es:

- a) Insuficientes profesionales dedicados a la formación, en particular para el nivel medio superior.
- b) Falta de criterios formales antecedentes que definan la calidad o excelencia de un potencial instructor. Los grados académicos e inclusive la experiencia previa no son suficientes para garantizar la calidad y pertinencia en relación con los objetivos específicos de cada taller o actividad formativa.
- c) El personal interno institucional, considerado con liderazgo académico en los planteles de adscripción no es necesariamente un instructor de calidad con sus pares, aunque es un candidato potencial a considerar en las estrategias para el desarrollo del banco interno de instructores..
- d) Se carece de formulaciones metodológicas que orienten la instrucción hacia los instructores formadores de docentes en espacios de "cautividad" institucional, donde los beneficiarios del programa son también los instructores.
- e) Los potenciales instructores carecen de una metodología de diseño curricular que permita un desarrollo de calidad para propuestas específicas en el marco de nuestra propuesta. En este rubro se incluyen la elaboración de diseños propios o ajuste de los existentes, la selección de materiales y técnicas grupales pertinentes a la problemática institucional y a las necesidades específicas del personal académico.

Existe en este contexto una problemática que requiere de un encuadre claro y un apoyo continuo para la evitar la manipulación, el amiguismo o el chantaje hacia los instructores que consistentemente se ven sometidos a esta situación por sus compañeros cuando son participantes.

Ante estas condiciones y considerando que a mediano y largo plazo esta institución debe contar con un banco de instructores de excelencia formado de entre su personal académico, se establecieron los siguientes objetivos:

1. Contar con personal especializado que participe como instructor en los eventos del PFFA, que responda a las necesidades específicas para la formación de la planta académica del Colegio de Bachilleres.
2. Incorporar al personal académico del Colegio, con base en su experiencia y compromiso en el quehacer educativo, para formarse y participar como instructor en el programa.
3. Consolidar, a través de su participación, el trabajo de planeación, diseño, instrumentación y evaluación, el PFFA.

Se establece, además, que:

1. Cualquier miembro del personal académico que ejerza la función de instrucción de sus pares repercute o generaliza la habilidad de coordinación grupal en su ejercicio docente cotidiano (un instructor de excelencia de sus pares es potencialmente un mejor docente con sus alumnos).
2. La instrucción a sus pares es considerado una distinción a un particular desempeño docente o participante destacado de algún taller. Esta distinción, además de un apoyo diferenciado en su docencia regular y una remuneración, se considera una motivación y compromiso de un desempeño de calidad.
3. Los instructores, potenciales y actuales, requieren de un apoyo sistemático antes, durante y después de cada proceso instruccional; los apoyos tendrán la forma de asesorías individuales o en grupos de dos y máximo tres, además de talleres generales con expertos externos, acceso a material de lectura complementario de índole general y particular a la temática del o los talleres en que son instructores.
4. A mediano plazo, los instructores evaluados como excelentes en algún taller particular deberán incorporarse a la instrucción de otros talleres vinculables, a fin de ampliar sus horizontes, profundizar en otros contenidos y mejorar su ejercicio profesional.
5. Se recomienda a los instructores que participen permanentemente en talleres que el CAFP dirige a todo el personal académico.

La estrategia que se desarrolla para la selección y formación de instructores considera los siguientes apartados:

- a) Detección de potenciales instructores de entre los participantes destacados en alguno de los talleres del programa, tanto por el manejo de contenidos durante su proceso formativo, como por sus cualidades personales y motivación hacia la temática. Una variante es la selección a través de informantes calificados en

planteles (directores, subdirectores, jefes de materia), en particular cuando se requiere el desarrollo de proyectos específicos del Colegio.

- b) Formación (el proceso de formación de instructores no incluye estímulos económicos ni liberación de horas en su función académica o reconocimientos escritos de ninguna índole) en la modalidad de asesorías fuera del horario de sus funciones académicas. Una variante, en función de un proyecto académico específico de amplia cobertura (por ejemplo la elaboración de fascículos o la evaluación de programas de asignatura), es la convocatoria a participar en un taller específico para la formación.

Las dos modalidades mencionadas en el inciso anterior tienen las siguientes características:

- Talleres de formación de instructores, que proporcionan los conocimientos básicos para el trabajo con sus pares; éstos talleres abordan los conceptos y metodología explicitada en el Modelo Educativo
- Asesorías. Esto es, una vez que se selecciona a un potencial instructor, éste debe cubrir su período de formación con el coordinador del CAFP. La duración de la formación varía en función de la complejidad de la temática, el desempeño del asesorado y el número de veces que ejerce la función; esta modalidad de formación incluye el estudio independiente de materiales específicos para el instructor y el desarrollo de productos que faciliten su trabajo frente al grupo de profesores en formación.

La formación diferenciada con asesorías se realiza con los materiales del taller y materiales adicionales. Las actividades más relevantes, además de la valoración de materiales y actividades en su pertinencia formativa son las del encuadre, dominio temático, diseños de actividades o técnicas grupales; ajustes retomados de otros instructores o propuestos por ellos mismos, en función de su personalidad y competencia de cada uno, orientaciones para el desarrollo de material didáctico de apoyo; claridad y dominio de las características de la evaluación aplicable a los productos de los participantes; conocimiento de las normas administrativas y características de la infraestructura de apoyo en los planteles sede de los eventos.

- c) Durante la operación del taller se realiza un seguimiento en la sede o vía telefónica para comentar los incidentes más relevantes, reafirmar el encuadre, prever situaciones que desborden negativamente al grupo y, en su caso, brindar apoyo si la situación se complica.
- d) Al finalizar el taller, con la entrega de actas, productos evaluados y cuestionarios valorativos resueltos de los participantes e informe de operación, se hace una evaluación sumaria, focalizada a las aportaciones al diseño para subsecuentes operaciones.

Terminado un periodo de formación programado se analizan los cuestionarios de evaluación de los participantes, así como los informes de instrucción, con la finalidad de contrastar las calidades instruccionales.

La estrategia funciona, tal como se puede apreciar el concentrado de datos de la evaluación final que realizan los participantes.

El anexo 4 anexo presenta ejemplos de concentrados y reportes de evaluación de diversos talleres del plan para la formación, así como de proyectos académicos especiales. Se incluyen diversos concentrados que permiten tener una visión más completa de las diversas maneras en que se procesa información evaluativa que permite realimentar nuestro ejercicio.

Especialidad en docencia para el Bachillerato

Después de haber concluido el programa de Apoyo para Cursar Estudios de Posgrado (1992-1994), el Colegio consideró ofrecer al personal académico un espacio de formación con mayor peso curricular y reconocimiento social, que represente un apoyo para la profesionalización de su práctica docente.

Dicho espacio lo constituye la *Especialidad en docencia para el bachillerato*, donde se da un espacio más para concretar y orientar al docente en la integración de lo disciplinario y lo didáctico, lo teórico y lo práctico en consideración a que el trabajo en el aula es un todo indivisible en el que se conjuga lo social, lo cognitivo, lo disciplinario, lo pedagógico, lo grupal, lo teórico y lo metodológico.

El anexo 5 presenta el diseño curricular, elaborado bajo la responsabilidad del autor de este Reporte y es considerado un ejemplo más refinado de los diseños que para cada uno de los talleres del Plan se desarrolló durante el periodo de referencia.

Para su operación se planteó el desarrollo de Especialidades por Materia del Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres, considerando la importancia de:

- 1o. conjuntar a profesores de la misma disciplina con problemáticas compartidas
- 2o. dar continuidad a ejes temáticos a través de ambos módulos
- 3o. contar en cada módulo con instructores expertos en la disciplina
- 4o. garantizar un número mínimo de participantes en el segundo módulo.

El Colegio emitió convocatorias para las siguientes especialidades:

MATERIA	CONVOCATORIA	INICIO DE CURSOS
Física	9 de dic. de 1996	22 de febrero de 1997
Química	9 de dic. de 1996	25 de enero de 1997
Matemáticas	6 de junio de 1997	21 de julio de 1997
Taller de Lectura y Redacción	6 de junio de 1997	7 de julio de 1997
Contabilidad	6 de junio de 1997	21 de julio de 1997
Admón. de Recursos Humanos	6 de junio de 1997	7 de julio de 1997
Métodos de Investigación e Historia de México. Contexto Universal	6 de octubre de 1997	8 de nov. de 1997

Cuadro 25. Relación de materias y fechas de convocatoria e inicio de la Especialidad en Docencia.

Dichas convocatorias establecen un conjunto de requisitos a cubrir por los académicos interesados, cuyo cumplimiento permite caracterizar al participante en la Especialidad por:

- Ser profesor del Colegio de Bachilleres, con nombramiento definitivo en cualquiera de las categorías del esquema salarial autorizado al Colegio.
- Contar con título profesional en alguna de las licenciaturas consideradas en el perfil profesional de la materia o área en que se concentre la Especialidad. En el caso de no contar con el título profesional, se considerará la acreditación de cada asignatura como horas curso con valor curricular, sin derecho al grado.
- Haber estado en servicio durante el período lectivo inmediato anterior al inicio de cursos de la Especialidad, ejerciendo por lo menos 12 ó 16 horas-semana-mes (según la carga horaria de las asignaturas que imparte) en el desempeño de la función académica de docencia en asignaturas.
- Presentar un trabajo escrito sobre los principales problemas que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia o capacitación.

Los candidatos seleccionados suscribieron una carta compromiso mediante la que se obligan a: mantenerse en servicio en sus horas nombramiento durante el estudio de la Especialidad; acreditar todas las asignaturas de la misma, lo que implica que, en caso de reprobación de una asignatura, son dados de baja; informar al Colegio sobre sus avances académicos, y seguir prestando sus servicios al Colegio, una vez terminada la especialidad, por lo menos durante un tiempo igual a la duración de los estudios realizados.

Los académicos participantes son evaluados en cada una de sus asignaturas de manera rigurosa, tanto por el instructor que las imparte, como por el Coordinador de la Especialidad, quien debe otorgar su visto bueno a los trabajos recibidos, a efecto de considerarlos como sustento para decidir la acreditación de sus autores. Por otra parte, se promueve que dichos trabajos no se limiten a la emisión de planteamientos teóricos, sino que concreten aportaciones didácticas aplicables en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El diseño fue registrado y validado por la Universidad Pedagógica Nacional y constituye, por su formulación y diseño curricular una de las pocas opciones de posgrado a nivel de Especialidad que se han ofrecido para los docentes del nivel medio superior.

Debe aclararse que la estructura curricular presentada en el anexo 5 presentada tuvo cambios en los contenidos para ajustarse a la perspectiva de los coordinadores de cada uno de los grupos, bajo el lineamiento institucional de incorporar la profundización de los contenidos académicos de las materias de referencia y a las necesidades funcionales de los participantes para un mejor ejercicio profesional de la docencia.

Apoyo en estudios de posgrado (maestrías)

Una de las grandes preocupaciones de las instituciones educativas es contar con personal académico con el mayor nivel académico. Generalmente consideran que el grado académico es garantía o por lo menos probabiliza el dominio de contenidos y una visión más amplia de un campo de conocimiento, que a su vez impacta positivamente a los estudiantes. Esta tesis no ha sido probado hasta donde el autor sabe. No he encontrado evidencia de que el grado académico es condición de menores índices de deserción, ausentismo o reprobación e inclusive altos estándares en aprovechamiento. Pero mientras estas tesis no sea probada, parece que continuaremos con estas propuestas formativas. El Colegio no es ajeno a este propósito y en el marco de los proyectos del PFFA 1991-1994 se desarrolló un Programa de Apoyo para cursar Estudios de Posgrado (maestrías), con el fin de apoyar y diversificar las opciones de formación del personal académico con la intención de:

"ampliar las posibilidades de comunicación e intercambio de los profesores de bachillerato con otras instituciones, estableciendo mecanismos y convenios para propiciar la participación de los profesores en estudios de posgrado..."

El proyecto consideró apoyos institucionales (tiempo de docencia liberado y otros) para cursar maestrías que coadyuven en la profesionalización del académico del Colegio de Bachilleres en los siguientes términos:

1. Establecimiento de convenios con diferentes Instituciones de Educación Superior para que los académicos del Colegio cursen maestrías.
2. Con base en el análisis del Plan de estudios de las maestrías, la selección de las asignaturas relacionadas a una formación acorde a las características del Colegio, conformándose así programas específicos para propiciar el arraigo de los docentes en la Institución.
3. Diseño de estrategias de operación sometidas a un estudio interinstitucional, que definen a aquellas que resultan más viable en función de la infraestructura humana requerida y factible, así como los recursos físicos y económicos.

La alternativa planteada permitió:

- Conjuntar esfuerzos interinstitucionales tendientes a promover dos aspectos: la calidad y la modernización de la educación.
- Proporcionar al académico una formación que le permita generar e introducir innovaciones y producir alternativas en el proceso educativo.
- Contar con personal mejor capacitado que pueda a su vez fungir en el Colegio como monitor de diversas actividades.

El proyecto se desarrolló de noviembre de 1992 a julio de 1995. Para el periodo 1995-1998, se estableció desarrollar un programa de apoyo a la titulación para todos aquellos que hubieron terminado el total de créditos relacionados a las asignaturas de las diversas maestrías.

El asunto de la titulación es de suyo grave. En algunas entrevistas realizadas en las instituciones de educación superior en las que nuestros docentes cursaban sus estudios, se mostraron estadísticas de los procesos de egreso, siendo estos bastante pobres. Un dato relevante es que la mayoría de los estudiantes de maestría tardaban en titularse hasta el doble o más que la duración de los estudios. Recuérdese que en la mayoría de los casos, la titulación es parte de los créditos. Esta situación llevó a desarrollar el proyecto mencionado. Aun hoy en día, como veremos en los resultados de este proyecto, el nivel de titulación es bajo.

Materiales didácticos de apoyo a la práctica educativa.

Durante el desarrollo del Plan 1991-1994, el CAFP coordinó a especialistas de todas las áreas de conocimiento relacionadas con el curriculum del área básica, complementaria del Plan de Estudios, produciéndose 78 volúmenes (antologías), denominadas "Lecturas de Profundización en Contenidos (LPC), con lo más reciente en contenidos temáticos de las asignaturas, así como propuestas específicas que desde lo pedagógico aportaran propuestas instruccionales.

Además de estas antologías el Centro de Capacitación para el trabajo, hizo lo propio con las asignaturas correspondientes.

El material señalado se entregó gratuitamente a todo el personal académico del Colegio y a todas las bibliotecas de la institución.

Durante el periodo 1995-98, se distribuyó el material a todos los docentes de nuevo ingreso al Colegio, con el fin de difundir con la mayor cobertura posible y apoyar al académico en su quehacer cotidiano); estas antologías contienen distintos textos: índices, resúmenes y textos recientes que en contenidos y aspectos educativos se publican en fuentes especializadas (libros y revistas).

Complementario a lo anterior, se proporcionan ejemplares de materiales (fascículos para el área básica y complementaria y módulos para el área de capacitación para el trabajo), que aunque no son obligatorios, se recomiendan para los alumnos.

Asimismo, a través de los diversos talleres que se desarrollan en el Colegio, se entregan gratuitamente todos los materiales necesarios y, a solicitud de los interesados, se proporciona el material bibliográfico complementario.

Proyectos académicos especiales.

Complementario a lo anterior, la institución desarrolla proyectos académicos, denominados "especiales". Esta denominación corresponde a una doble coyuntura: por un lado, el decreto de creación del Colegio no establece investigación, por lo que todo lo que se realiza al interior se le denomina "estudios" o proyectos; por otro lado, es parte de la estrategia formativa incorporar a la mayor cantidad de académicos posible en la realización de estos "estudios", así como en la elaboración de materiales y desarrollo de algunas alternativas viables.

Este criterio de incorporación de la planta docente tiene como fundamento la tesis de que el desarrollo de estos trabajos mantiene al académico en constante estudio y re-

visión, tanto conceptual en su campo de conocimiento como en la aplicación y resultados de su propia práctica educativa.

En este contexto, los proyectos académicos especiales incluyen una etapa formativa a través de talleres bajo la responsabilidad o corresponsabilidad del CAFP.

Proyecto bajo la responsabilidad del CAFP

Estrategias de Intervención Pedagógica (EIP).

Como una alternativa para integrar lo disciplinario y lo pedagógico, se diseñó, elaboró, supervisó y evaluó estrategias pedagógicas: en un formato específico, se realizó la selección y elaboración de materiales de apoyo (selección de lecturas, evaluaciones, actividades experimentales, técnicas grupales, etc.) para todas las asignaturas del Plan de Estudios del Colegio.

Este es un proyecto académico especial de gran impacto en el Colegio, dada la modalidad de involucrar, preferentemente, a personal docente que impartiera una asignatura específica

- Se concluyeron íntegramente los programas de asignatura involucrados
- La puntualidad y asistencia de los docentes, así como el cumplimiento del horario se incrementó.
- Se generaron materiales adecuados a los alumnos
- Las evaluaciones de aprendizaje tuvieron una mayor relación con las temáticas de los programas de asignatura
- Se incrementó la participación colegiada en cada plantel participante.

El proyecto incluyó, además del requisito de 80 a 120 horas de formación, la asistencia a cuatro sesiones de seguimiento, evaluación e intercambio de experiencias y la entrega de documento base. A los profesores participantes se les dio un reconocimiento escrito con valor para efectos de promoción y un pago equivalente a 100 horas.

El anexo 6 presenta un ejemplo de lineamientos de conducción y evaluación de los procesos instruccionales de un proyecto académico (Estrategias de Intervención Pedagógica). Es interesante el cuadro comparativo de los maestros que participaron y la media de acreditación institucional en el mismo periodo de referencia.

Asimismo, este anexo, con los ajustes del caso, es una versión elemental de los "Manuales del Instructor" (con más de 200 hojas, en promedio) que se desarrollaron para todos los talleres generales de tipo psicopedagógico, cuyo referente está en la primera parte del anexo 3.

Proyectos académicos coordinados por otras áreas funcionales, que involucran formación del personal académico.

Evaluación del Banco de Reactivos (EVAREAC)

Revisión y elaboración de reactivos para la evaluación del aprendizaje, estructurados en bases de datos para apoyo al personal académico.

Videos Interactivos.

Elaboración de material audiovisual de diseño interactivo en apoyo al estudiante para el aprendizaje de temáticas de mayor dificultad en los programas de asignatura.

Evaluación Integral de Programas (EVAPRO)

Evaluación de los programas de estudio en los aspectos formal, de operación y de impacto, en la que participan los profesores que imparten diferentes asignaturas.

Enfoque Metodológico para la Enseñanza de las Matemáticas (EMMA)

Diseño y operación de estrategias didácticas para la enseñanza de las matemáticas, a partir del y análisis del enfoque metodológico de los programas de estudio.

Ejercitación y Consolidación de Antecedentes de diferentes asignaturas (ECO)

Diseño y operación de talleres de práctica dirigida en los que, en horarios extractase, los estudiantes ejercitan y consolidan los conocimientos y habilidades que se requieren como antecedente en determinada asignatura.

Círculos de Lectura y Comunicación (CICO)

Los profesores de Taller de Lectura y Redacción, así como de Taller de Análisis de la Comunicación coordinan "Círculos de lectura y comunicación" en los que se ofrece a los estudiantes de 5o. Y 6o. Semestres, espacios extractase para ejercitar y consolidar sus conocimientos y habilidades en el área verbal: comprensión de textos, redacción e investigación documental.

Programa Integrado Profesores Orientación (PIPO I y PIPO II)

Aplicación de estrategias de comprensión de lectura y solución de problemas incorporados en las estrategias didácticas que se desarrollan para la enseñanza.

Curso Introductorio para alumnos de Nuevo Ingreso al Colegio

En los planteles se desarrolla durante el intersemestre el Curso Introductorio para Alumnos de Nuevo Ingreso, donde éstos alumnos revisan y ejercitan los conocimientos y habilidades previas necesarias que permitan probabiliar el éxito académico en el bachillerato.

Programa de Formación de Jefes de Materia

Los Jefes de Materia desarrollan actividades académico-administrativo. Son profesores designados por dos-cuatro años para cubrir este puesto.

Sus funciones deben impactar la tarea docente general; por el puesto debe ser un líder que de manera natural involucre a profesores con diferentes estrategias y materiales idóneos, cubriendo necesidades particulares de su disciplina y contribuir a elevar la calidad de la educación que la Institución imparte.

Las funciones que desarrollan van desde la entrevista y selección de candidatos, la coordinación de los profesores de su academia en aspectos académicos y administrativos; asesoría a estudiantes y la coordinación de eventos de índole institucional. Dadas sus características y el rol que tienen al interior de los planteles se estableció:

- ◆ Contar con un programa para la formación permanente, iniciado en 1994.
- ◆ Continuar con temas académicos sin descuidar los administrativos que influyen directamente en sus funciones.
- ◆ Dada la alta movilidad, los cursos que se impartieron en el programa 94-98 se consideran básicos para ser cursados por todos.
- ◆ Resolver los problemas operativos que les permita asistir regularmente a los talleres.

El valor de este personal como agente de cambio cotidiano en la vida del plantel, y dado que su nombramiento no se considera un efecto directo en el estudiantado, se realizó un diagnóstico y se definieron líneas de trabajo con respecto a su formación. En este sentido, el Plan para la Formación de Jefes de Materia, elaborado por CAFP, definió la misión de los jefes de materia como:

Coordinar, supervisar y promover las actividades académicas del área con el fin de generar condiciones adecuadas para lograr mayor calidad en el proceso educativo

para apoyarlos en el cumplimiento de su misión, se diseñó un Plan para la Formación de Jefes de Materia 1996-1998, con el siguiente objetivo:

"Lograr una formación integral de los Jefes de Materia, que les permita realizar las actividades inherentes a su función en forma eficiente y eficaz"

que con base en el diagnóstico realizado y a los resultados del programa 1992-1996, atiende dos áreas prioritarias: la académica y la administrativa.

El anexo 5 presenta el Plan para la Formación de Jefes de Materia 1992-94, por su valor normativo y el plan 1996-97.

El programa 1996-97 consta de tres fases:

1. Taller Estrategias de Intervención Pedagógica con duración de 60-80 horas.
2. Microtalleres temáticos de coordinación grupal y aspectos psicopedagógicos y
3. Microtalleres (cinco horas) sobre desarrollos de materiales instruccionales, técnicas, evaluación, contenidos...

A la fecha se concluyó la operación del taller "Estrategias de Intervención Pedagógica" para las áreas de Métodos de Investigación, Química, Física, Matemáticas, Taller de Lectura y Redacción y Biología y están en proceso para Lengua Adicional al Español y el Área de Capacitación para el Trabajo (CECAT).

Desarrollo a través de **Microtalleres**.

Los microtalleres ofrecen la ventaja de proporcionar formación a los Jefes de Materia en aspectos que son esenciales para el ejercicio de su función y en periodos cortos. La principal característica de un Microtaller es su duración, no menor de cinco horas y no mayor de diez horas.

Esta estrategia contempla la formación de los Jefes de Materia en las dos áreas en las que se desarrolla su función: la Administrativa y la Académica. Los propósitos de cada área son los siguientes:

Área administrativa.

Tiene como finalidad apoyarlo en el manejo de procesos de trabajo con directivos, profesores y alumnos.

Área académica.

Esta formación debe fortalecer el liderazgo académico en las funciones que realiza con profesores. Con este propósito recibieron formación psicopedagógica (general) y formación en su área (específica).

En estas actividades se da una visión general de los aspectos más importantes, tanto de talleres ya impartidos a Jefes de Materia como a los de nuevo nombramiento. Si hubiera algún taller que les interesara tomarlo en su totalidad (25-40 hrs.) deberán cursarlos durante la programación regular, contando con la autorización de su director de plantel, dado que tienen que desplazar sus actividades habituales.

El anexo 7, Plan para la formación de jefes de materia, presenta el programa correspondiente a 1992-1994, por contener lo lineamientos que prevalecieron y ser un modelo de valoración diagnóstica particularmente eficiente; asimismo se presenta el informe evaluativo de ese periodo el programa correspondiente a 1995-1998.

Formación del Personal Adscrito a Oficinas Generales.

Dada las condiciones de estructura del Colegio, existe personal académico específicamente dedicado a la planeación y seguimiento de las acciones educativas de la institución.

Al igual que el personal académico de planteles, este personal académico requiere profundizar en aspectos disciplinarios y psicopedagógicos que orienten su acción educativa.

Para ellos se realizan, adaptando según las características del personal y de su función diversos talleres que se operan con el personal académico.

Asimismo, se apoya la participación en eventos académicos convocados por otras instituciones, donde el criterio de asistencia está en relación directa con las actividades formales que desempeña en la institución.

V. Resultados

El siguiente cuadro muestra los resultados acumulados de los diversos programas que integran el Plan para la Formación del Personal Académico y que se concretan en el programa de talleres:

- Programa de talleres

Talleres del periodo 1995-1998

Dirigidos a la función académica	1995	1996	1997	1998	Total
1. Temáticos, todas las asignaturas del Plan	109	131	187	185	612
2. Formación psicopedagógica-general	133	135	112	163	543
3. Paraescolares (música, danza, teatro...)	12	9	12	13	46
4. Temáticas para Orientadores Escolares		5	2	32	39
Vinculados a proyectos académicos y a la función académica					
5. Formación de instructores	15	5	25	11	56
6. Análisis de Programas	12				12
7. Operación de Programas del Plan de Est.	17	28	19	1	65
8. Evaluación Técnica de programas de Asignaturas	12	31	12		55
9. Evaluación de Fascículos	28	39	1		68
10. Programa Integrado Profesores-Orientadores (PIPO)	55	58	30		143
11. Elaboración de reactivos para el aprendizaje				14	14
12. Apoyo a Estudios de posgrado (maestrías)	5				5
13. Evaluación de videos		4			4
14. Especialidad en Docencia para el Bachillerato			36	40	76
Otros					
15. Apoyo a Colegios de Bachilleres estatales y otros.	12	41	7	13	73
Total	410	486	443	472	1811

Cuadro 26. Total de talleres durante el periodo 1995-1998. *Las claves siguientes operan para los cuadros 27 y 28*

1: Talleres Temáticos. Incluye a las seis funciones académicas: Profesor de asignatura, Consultor (Sist. Escol.) y Asesor de Contenido (Sis. Ens. Abierta); y los Proyectos "Estrategias de Intervención Pedagógica (EIP)", "Enfoque Metodológico para la Enseñanza de las Matemáticas (EMMA)", "Consolidación y Aplicación de Matemáticas" y Círculos de Comunicación (CICO).

2: Formación Psicopedagógica. Atiende a todas las funciones Académicas, Jefes de Materia, Personal de Oficinas Generales y Centros de Estudios Reconocidos (CFR)

3 y 4: Talleres específicos para la función de profesor del área paraescolar y Orientadores Escolares (incluye los proyectos "Fomento a la Comprensión Lectora" y "Solución de Problemas".

5 al 14: Formación requisito para participar en los Proyectos Especiales o Programas Institucionales.

15: Se incluye este rubro, dado que los instructores, así como los diseños y materiales forman parte de la infraestructura instalada para el apoyo.

El cuadro anterior requiere algunas observación para valorar y contextualizar el ejercicio profesional, motivo del Reporte.

- Un contraste con el período 1991-1994 (ver anexo 8), permite observar a grosso modo que el número de talleres casi se cuadruplicó.
- Los talleres de tipo "temático" (Actualización y profundización en conocimientos disciplinarios) muestran un crecimiento, en la medida que los proyectos como Operación de Programas, Estudios de posgrado, PIPO y otros descienden por haber cumplido su objetivo. Lo anterior, para quien no conoce el funcionamiento interno de la institución, representa que el área a mi cargo, absorbió el impacto que la terminación de proyectos produjo en la cobertura de programación.
- Los talleres de tipo "psicopedagógico" (Evaluación del aprendizaje Escolar, Adolescencia, Dinámica de Grupos, Lectura Experta, etc.), incrementaron su difusión y operación en 1998, luego de que los proyectos especiales en particular dejaron de operar, dados recortes presupuestales que para ellos se instrumentaron.
- La modalidad de formación de instructores a través de talleres se incremento, fundamentalmente por los requerimientos de iniciar otros proyectos y por el nivel de consolidación y homogenización de habilidades que se había logrado a través de asesorías individuales.

Participantes del periodo 1995-1998

Dirigidos a la función académica	1995	1996	1997	1998	Total
1. Temáticos, todas las asignaturas del Plan	902	238	249	244	9220
2. Formación psicopedagógica-general	2465	248	212	303	1010
3. Paraescolares (música, danza, teatro...)	202	144	193	166	705
4. Temáticas para Orientadores Escolares		59	29	500	588
Vinculados a proyectos académicos y a la función académica					
5. Formación de instructores	121	98	166	75	460
6. Análisis de Programas	478				478
7. Operación de Programas del Plan de Est.	250	301	266	31	848
8. Evaluación Técnica de programas de Asignatura	150	301	180		631
9. Evaluación de Fascículos	305	381	9		695
10. Programa Integrado Profesores-Orientadores (PIPO)	994	1170	519		2683
11. Elaboración de reactivos para el aprendizaje				230	230
12. Apoyo a Estudios de posgrado (maestrías)	59				59
13. Evaluación de videos		73			73
14. Especialidad en Docencia para el Bachillerato.			605	510	1115
Otros					
15. Apoyo a Colegios de Bachilleres estatales y otros.	361	130	247	316	2224
Total	7287	8698	6828	7299	30112

Cuadro 27. Total participantes durante el periodo 1995-1998

Como muestra el cuadro anterior, existe una correlación entre el número de talleres y los participantes, que se puede apreciar más en el cuadro siguiente, que integra a los dos anteriores.

Talleres y participantes del periodo 1995-1998

	1995	1996	1997	1998	Total	Promedio
Dirigidos a la función académica	T/Particip	T/Particip	T/Particips	T/Particips	T/Particip	parta/T
1. Temáticos, todas las asignaturas del Plan	109/1902	131/2386	187/2481	185/2441	612/ 9220	15.10
2. Formación psicopedagógica-general	133/2465	135/2485	112/2123	163/3030	543/10103	18.61
3. Paraescolares (música, danza, teatro...)	12/ 202	9/ 144	12/ 193	13 / 166	46 / 705	15.33
4. Temáticas para Orientadores Escolares		5/ 59	2/ 29	32 / 500	39 / 588	15.07
Vinculados a proyectos académicos y a la función académica						
5. Formación de instructores	15/ 121	5/ 98	25/ 166	11/ 75	56/ 460	8.21
6. Análisis de Programas	12/ 478				12 / 478	39.83
7. Operación de Programas del Plan de Est.	17/ 250	28/ 301	19/ 266	1/ 31	65 / 848	13.05
8. Evaluación Técnica de programas de Asig	12/ 150	31/ 301	12/ 180		55 / 631	11.47
9. Evaluación de Fascículos	28/ 305	39/ 381	1/ 9		68 / 695	10.22
10. Prog. Integrado Profesores-Orientadores	55/ 994	58/1170	30/ 519		143/2683	18.76
11. Elaboración de reactivos para el aprendiz.				14 / 230	14 / 230	16.43
12. Apoyo a Estudios de posgrado (maestrías)	5 / 59				5 / 59	11.80
13. Evaluación de videos		4/ 73			4 / 73	18.25
14. Especialidad en Docencia para el Bach.			36/ 805	40 /510	76/ 1115	14.67
Otros						
15. Apoyo a C. B. estatales y otros.	12 / 361	41/1300	7/ 247	13 / 316	73 / 2224	30.47
Total	410/7287	486/8698	443/6828	472/7299	1811/30112	16.63
Promedio participantes/taller anualizado	17.77	17.90	15.41	15.46	16.63	

Cuadro 28. Totales de talleres y participantes durante el periodo 1995-1998

En promedio cada taller dura 35 horas, anualmente se ha operado 16,000 horas, sin considerar las más de 300 horas anuales dedicadas a cada instructor y los tiempos de investigación, desarrollo y producción del personal adscrito al CAFP (17 académicos de tiempo completo) y otras áreas funcionales del Colegio cuando desarrollan proyectos académicos especiales. No menos importante, y difícilmente valorable, es el tiempo invertido en diseño por los instructores externos, que representan entre el 15 y el 20% de toda la operación del PFFA.

- **Programa para la formación de instructores**

Se calcula un promedio de 800 horas trimestrales en asesorías a un promedio de 200 instructores, tanto a los que están en instrucción como los que están en formación para operar algún taller próximamente.

- **Especialidad en docencia para el Bachillerato.**

El total de cursos, así como los participantes aparecen en el primer concentrado. El nivel de avance en cada una de las especialidades se muestra en los cuadros que aparecen a continuación:

ESPECIALIDAD	EGRESADOS
Química	17
Matemáticas	6

Taller de Lectura y Redacción	18
Contabilidad	6
admón. de Recursos Humanos	4
	EN PROCESO
Métodos de Investigación e Historia de México. Contexto Universal	7

Cuadro 29. Resultados de la Especialidad en Docencia para el Bachillerato

En el momento en que se elabora este Reporte se tramitan ante la Universidad Pedagógica Nacional los certificados de grado que respaldan a la Especialidad.

- **Apoyo en estudios de posgrado (maestrías).**

Se han titulado nueve profesores de 60; 51 están en proceso .

- **Materiales didácticos de apoyo a la práctica educativa.**

Las antologías y materiales para alumnos se entregan a los docentes de nueva contratación; difieren en cantidad, en función de las asignaturas a impartir.

El Colegio contrata anualmente un promedio de 300 nuevos docentes. Cada profesor recibe un promedio de 3 volúmenes de LPC y entre 6 y 12 Fascículos del área básica o complementaria o módulos para el área de capacitación para trabajo.

- **Proyectos académicos especiales.**

La participación en los diversos programas en sus diversas etapas, está calculada en más de 4,000 académicos-evento. El número de talleres y participantes está ya considerado en el cuadro de concentrado.

El dato de participación es relevante para el caso que nos ocupa, ya que se considera que la involucración en los proyectos académicos implica, la más de las veces actividades colegiadas, asesorías, producción, aplicaciones, piloteos, generación de consensos académicos, implementación colegiada, etc., consideradas formativas, aunque no en el sentido de una coordinación dirigida, sino de proceso, recuperación y comunicación de la práctica educativa.

- **Programa para la formación de jefes de materia.**

Los aproximadamente 170 jefes de materia han participado en el 84% de los eventos que a continuación se señalan. Dado que la mayoría tiene nombramiento como docente, el número de talleres y participantes de este programa está incluido en el cuadro 28 y no son diferenciables por función.

PROGRAMACIÓN GENERAL

ÁREA	TALLER
Administrativa	Grupos de trabajo
Académica	Modelo educativo del Colegio de Bachilleres
Administrativa	Procesos de relación en los grupos de trabajo
Académica	El trabajo educativo con adolescentes
Administrativa	Liderazgo: concepción y fines
Académica	Paradigma constructivista en educación
Administrativa	Habilidades para el liderazgo
Académica	Técnicas para favorecer la creatividad
Académica	Constructivismo y Práctica educativa
Administrativa	Comunicación organizacional en Instituciones Educativas
Académica	Aprendizaje cooperativo
Académica	Solución de problemas
Académica	El profesor como mediador de las experiencias de aprendizaje
Académica	Estrategias de elaboración de escritos
Académica	Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la instrucción

Cuadro 30. Relación de microtalleres con temáticas psicopedagógicas para los jefes de materia.

PROGRAMACIÓN ESPECÍFICA (por áreas de conocimiento)

NOMBRE DEL TALLER	POBLACIÓN: Jefes de Materia de las áreas de:
Mapas conceptuales	Ciencias histórico-sociales, física, Inglés
Evaluación del aprendizaje	Química, Ciencias Sociales, Biología, Matemáticas, Comunicación y Lenguaje y Métodos-Filosofía
Teoría crítica	Métodos de Investigación y Filosofía
Evolución y estructura celular	Biología
Diseño de estrat. para lect. y redac.	Comunicación y lenguaje
Evolución	Biología
Aprender, comprender la antropol.	Ciencias Histórico-sociales
Leyes, teorías y modelos	Física
Algunos aspectos de las funciones	Matemáticas
Uso de materiales de apoyo	C Naturales, Comunicación y lenguaje, Métodos de Investigación-Filosofía, C. Histórico-sociales, Matemáticas
Teoría cinético molecular	Física

Cuadro 31. Relación de microtalleres con temáticas psicopedagógicas para los jefes de materia

Los registros con atención diferenciada a los jefes de materia, reportan un total de 1475 participantes durante 1998 y 461 en los primeros meses de 1999 (el programa fue suspendido en abril de 1999).

VI CONCLUSIONES

En los apartados anteriores se ha presentado una problemática de la formación docente, en el marco de algunas consideraciones conceptuales y en el contexto institucional del Colegio de Bachilleres; asimismo, se han descrito las diversas acciones que se han realizado para tratar de solucionarlas, la diversidad y cantidad de acciones, así como la cobertura y estrategias aplicadas que permiten establecer un avance, constatado en los diversos anexos que se presentan.

Sin embargo, en general, pero en particular por el caso que se presenta, la formación es y será siempre una situación inacabada, bajo la premisa de que es una actividad educativa que como tal es perfectible al ser intencional, continua, dinámica y articulada a las condiciones sociopsicológicas de los actores que en ella intervienen.

En este sentido, la pregunta sobre qué debe saber y saber hacer el personal académico tiene dos vertientes en la institución de referencia a las que un profesional de la educación debe atender:

- a) ¿Debe la formación institucionalizada referirse exclusivamente a lo prescrito en el nombramiento (normatividad) como miembro del personal académico, fundamentado en los indicadores de eficiencia, como son los índices de reprobación, retención matricular, ausentismo y velocidad en el egreso y la egresión y/o
- b) ¿Debe la formación estar directamente vinculada a los paradigmas prevaletentes incorporando las metodologías y las técnicas que estimulen una práctica educativa con sentido, preocupada más por el proceso que por el resultado en los indicadores de eficiencia?

La primera pregunta hace referencia a un cumplimiento "operativo" y funcional de la formación; la segunda pretende el "aterizaje" de las propuestas conceptuales que orientan en un momento determinado la formación de los profesionales dedicados a la educación.

No debe, en este planteamiento, considerarse que las preguntas son excluyentes; la práctica nos indica que son más bien complementarias, el punto es cuál es prioritaria y en qué momento.

Además, es un hecho que ninguna de las dos cuestiones es totalmente aplicada en la práctica formativa; sin embargo, es posible, como el programa desarrollado da cuenta, atender a los requerimientos institucionales e ir incorporando orientaciones conceptuales y metodológicas acordes con las derivaciones de los paradigmas prevaletentes.

Para el caso que nos ocupa, se consideró como actividad prioritaria la estructuración de un Plan a cuatro años, bajo la premisa del análisis de resultados del anterior de la misma duración, ya que de hecho es el lineamiento institucional por ser el periodo definido por la Dirección General durante su gestión. El Plan consideró la situación del Colegio en relación con el diagnóstico institucional, la infraestructura instalada, resultados de la gestión anterior, antecedentes pertinentes, indicadores significativos, recursos asignados y la concepción educativa descrita.

En este sentido, el programa para la formación implementado atendió fundamentalmente los siguientes aspectos:

- Profundización y dominio de contenidos disciplinarios establecidos en el plan curricular del Colegio
- Conocimiento y desarrollo de estrategias didácticas derivado de planteamientos constructivistas
- Conocimiento de la población, considerada fundamentalmente adolescente estudiante, sujeto primordial para la institución, al académico que coadyuva y el contexto histórico determinado.
- Participación en proyectos académicos de interés institucional (evaluación curricular, bancos de reactivos para el aprendizaje, desarrollo de estrategias didácticas, elaboración de materiales de apoyo al aprendizaje para los alumnos, etc.).
- Desarrollo de un banco de instructores de excelencia.
- Atención a personal no considerado académico, como son los jefes de materia, que por su incidencia en el proceso requieren apoyo en su desarrollo profesional que afecte positivamente a nuestra población blanco.
- Avance en el desarrollo de propuestas metodológicas novedosas, cuyos resultados en los indicadores de acreditación demuestran su eficiencia.

Todo ello en un esfuerzo por integrar la dicotomía contenidos-didáctica, situación que no siempre se logró con éxito. En este sentido, habrá que seguir explorando alternativas o, inclusive, considerar que es una condición de la docencia que se articula más en la práctica que en las condiciones en que se puede dar la formación actualmente.

Los indicadores de participación en estas acciones formativas muestran una amplia participación, sobre todo cuando es comparada con periodos anteriores. Ha de aclararse que aunque el periodo que se reporta es de 1995-1998, este es continuidad del de 1991-1994. En este sentido, desde 1991 el número de eventos y participantes se incrementó hasta cuadruplicarse a partir de 1994.

Para una condición comparativa, véase el anexo 8, donde se presenta cuadros que permiten una valoración de contraste, considerando, además, que el autor de este Reporte inició sus actividades profesionales en el CAFP en 1991, por lo que el desarrollo de la formación estuvo bajo su responsabilidad desde entonces, aunque sólo se documenta 1995-98.

Sin embargo, un análisis más fino sobre los índices de participación, nos lleva a algunas reflexiones como:

Considerado un promedio de 7,500 participantes anuales, sobre una base de 3200 miembros del personal académico, encontramos que el promedio es de un poco más de dos talleres anuales. Nadie podría considerar que con estos promedios de participación se está logrando un cambio substancial en la formación, por lo que se requiere una análisis más fino para dimensionar el alcance del Programa aplicado.

Un análisis de la base de datos electrónica arrojó que aproximadamente un tercio de los académicos no había participado en ningún taller desde hacia 8 años (tiempo que tienen de haberse creado estas bases); la misma base de datos arrojó que otro tercio tenía entre 25 y menos de 100 horas acreditadas en un rango de dos años, esto es, de uno a tres talleres en dos años (un taller en el Colegio tiene una duración de entre 25 y 50 horas en promedio).

Para saber las posibles razones, se realizaron entrevistas directas y telefónicas a 72 académicos que no asisten a la formación y a 58 que lo hacen esporádicamente. La pregunta a los primeros fue "¿Por qué no asiste a la formación que ofrece el Colegio" y a los segundos ¿Por qué hace más de x número de meses (el criterio fue más de 15 meses) no asiste a algunos de los talleres que ofrece el Colegio?:

Los 72 académicos que no participa en la formación reportaron una o más de las siguientes razones, las cuales se listan sin que esto signifique una mayor frecuencia, ya que no se encontraron diferencias significativas:

- Problemas de cobertura: los cursos o talleres no se ofrecen en la sede, horario o fechas en que pueden asistir ("mi otro trabajo no me lo permite", "me queda lejos", "sólo puedo estar x número de horas y las sesiones son 5 o más", etc.).
- Problemas de pertinencia en relación con la intención y enfoque de los programas: desacuerdo con los planteamientos en los programas de asignatura o de actividad educativa.
- Desarrollo del perfil profesional: no encuentran en la propuesta motivación para desarrollarse como docentes ("lo que ofrecen no me interesa", "yo tomo cursos en otros lugares". Curiosamente, los profesores que se promueven de categoría salarial, condicionados a comprobar un determinado número de horas, presentan – el 98%- constancias del Colegio. Son raros los académicos que demuestran su formación por certificaciones de otras instituciones).
- Valoran que su experiencia docente, difícilmente puede ser mejorada a través de la participación en actividades formativas ("no lo necesito", "ya he tomado muchos", "sólo pierdo mi tiempo", "no son buenos los instructores", etc. Es interesante la apreciación de estos profesores: para la contratación, recontratación y promoción en las categorías salariales, el Colegio aplica evaluaciones de contenidos –no de didáctica, para esto presenta escritos. Estas evaluaciones son en esencia similares en complejidad a los contenidos de los programas que imparten. Los resultados en una gran cantidad de caos pueden ser considerados zona de desastre).
- No les representa ningún beneficio personal (incremento del número de horas contratadas o promoción a la siguiente categoría salarial).

Un tercio adicional al anterior de los miembros del personal académico participan eventualmente en actividades formativas. Eventual en este contexto, representa la participación en algún taller o proyecto una vez cada dos años.

Las razones aducidas son similares a las del tercio poblacional referido anteriormente, la diferencia esencial entre el primero y este segundo radica en la expresión de una serie de situaciones particulares que hemos agrupado de la siguiente manera, de acuerdo a la frecuencia de mayor a menor con que se reportaron los datos:

- Necesitan cumplir con un determinado número de horas para poder ser recontratados, dado que son interinos; igualmente requieren horas acreditadas para obtener la definitividad o acceder al siguiente nivel salarial.
- Existe un pago adicional, no por acreditar un taller, sino porque acreditarlo es condición para incorporarse en un proyecto académico que incluye remuneración.
- Para acceder a los dos últimos niveles salariales de los cuatro establecidos, se requiere una o dos "constancias de aportación", documentos que sólo se obtienen a través del cumplimiento en alguno de los diversos proyectos académicos, condicionados por la acreditación de horas de formación.
- Por alguna razón le interesó participar en alguna actividad formativa (los reportes más frecuentes están en las recomendaciones de algún compañero que participó.

Desde luego, aunque la muestra indagada se considere representativa para los fines de explorar las razones de participar o no en la formación docente, existen diversas variables no exploradas, como las razones por las cuales se dedican a la actividad docente, su conciencia sobre el dominio tanto temático como didáctico, su grado de satisfacción, etc.

Lo anterior abre una gran cantidad de interrogantes sobre la eficiencia del programa presentado, en el grado de su capacidad de convocatoria, su pertinencia para una mayoría y del grado de incidencia que tiene en el conjunto de determinantes para el desarrollo de la profesionalización de la actividad académica.

Antes de concluir, permítaseme algunas reflexiones personales:

1. La problemática planteada al inicio de este trabajo, sólo puede resolverse paulatinamente, con gran esfuerzo y compromiso de todos los que estamos involucrados.
2. Algunos elementos de la problemática no son resolubles, dado que su determinante no está en las condiciones internas de la institución, sino en factores sociales genéricos que afectan a toda la población y a factores internos de orden motivacional y de personalidad difícilmente modificables en un programa que es formativo, no terapéutico o compensatorio.
3. Cualquier programa exitoso, como creo que es este, sólo es factible en condiciones de voluntad política y recursos del personal directivo que impulsa los proyectos y los apoya.
4. Lo anterior debe considerar a la institución como un todo, desde la premisa de que el acto educativo es multideterminado. Un cambio real, con efectos en los grados de satisfacción y en los indicadores institucionales no se deriva sólo del

cambio de uno de los elementos, es decir, si este programa tuvo éxito, es porque corrió paralelo con otros que lo determinaron, complementaron e impulsaron, como la actualización del Plan de Estudios, la elaboración de materiales para estudiantes y docentes, los estímulos económicos a los que se incorporaron en los proyectos, los programas de formación alternativos y otros proyectos que por no ser objeto de este Reporte no se desarrollaron pero que existieron y determinaron diversas acciones formativas. Muchos de los logros que se reportan y otros que no se mencionaron se deben a la visión educativa de quienes guiaron al Colegio de 1991 a 1998.

5. El desarrollo de un Plan como el que se presenta ahora ha requerido de un conjunto de profesionales comprometidos, capaces y eficientes. Esta condición no es frecuente en la mayoría de las instituciones, he sido afortunado por haberla encontrado.

Finalmente y para concluir apuntaré, lo que desde mi punto de vista visualizo que debiera desarrollarse para la implementación de programas para la formación:

- Requerimos de una conceptualización poderosa que fundamente y oriente las acciones formativas. La intuición ayuda, el compromiso mantiene, la habilidad personal resuelve, la sistematización ayuda pero todo se diluye y se dispersa sin un eje rector y un compromiso intelectual, educativo y político.
- Es triste reconocer que las instituciones de donde egresan la mayoría de los que hoy nos dedicamos a la formación, no nos han dotado de herramientas y pericia para resolver los problemas más inmediatos ni nos dotan de una visión prospectiva del fenómeno educativo que enfrentamos para atender las necesidades educativas más relevantes. Son los espacios y las condiciones las que nos enfrentan. Los equipos de trabajo comprometidos, capaces y profesionales se forman, no se encuentran, se desarrolla y se sufre con ellos para desarrollar proyectos que valen el esfuerzo.
- Es importante la autocrítica y más la crítica de los usuarios del servicio que ofrecemos y la de los expertos y asesores bien intencionados. Muchas modificaciones hemos hecho gracias a esto.
- Esto es un proceso, no se acaba nunca, siempre es perfectible y que bueno que sea así.
- En este ejercicio profesional es indispensable una formación permanente, autodidacta, generosa; la búsqueda constante de los que más saben, la ayuda entre iguales, el compromiso compartido. La plusvalía de ello queda en las respuestas, la amistad y en la satisfacción de haber elegido una profesión, la de psicólogo, que es más que el instrumento para ganarse el pan, es parte consustancial de mi proyecto de vida.

Bibliografía

- Alvarado F. y Roberto (s/f). La reticulación como una aplicación de la teoría de sistemas en la elaboración de planes y programas de estudio. Colegio de Bachilleres. México.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior ANUIES (1973). Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución. En Revista de la Educación superior, II (2) p 63.82, México.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior ANUIES (1990). Reunión extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, celebrada en abril de 1989. Revista de la Educación Superior No. 73, Enero-Marzo.
- Ausubel, D. P. (1978) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Edit. Trillas. México.
- Bloom, Benjamin, S. Taxonomía de los objetivos de la Educación: Clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires, El Ateneo, 1971
- Brien, R. y Eastmond, N. (1994). Cognitive science and instruction. USA: Educational Technology Publications Inc.
- CAFP (1991). Hacia una formación permanente en el Colegio de Bachilleres. Mecanograma.
- Carretero, Mario (1997). Constructivismo y Educación. México. Progreso.
- Carretero, Mario (1998). Constructivismo "mon amour". En Debates constructivistas. Argentina. Ed. Aique.
- Castañeda M. y Figueroa M. (1994). Modelo del profesor: Variables psicoeducativas centradas en el alumno. En Tecnología y Comunicación Educativas. México. Año 9 Núm. 22 Enero-marzo 27-34.
- Castañeda, S y López, M. (1992). La Psicología Instruccional Mexicana. Revista Intercontinental de psicología y educación. V (1) 57-97.
- Colegio de Bachilleres (1975) Decreto de Creación y Estatuto General. México.
- Colegio de Bachilleres (1975). Plan de Estudios. México.
- Colegio de Bachilleres (1976). Prontuario Estadístico y Estadística Básica. México.
- Colegio de Bachilleres (1976). Reglamento de Personal Académico. México.
- Colegio de Bachilleres (1978). Programa PAFP. México.
- Colegio de Bachilleres (1978-1982). Revista del Colegio de Bachilleres. 14 números. México.
- Colegio de Bachilleres (1978-1982). Colección Temas Científicos y Humanísticos. 6 volúmenes. México.
- Colegio de Bachilleres (1981). El Bachillerato en México. Colegio de Bachilleres. México.
- Colegio de Bachilleres (1982). Plan de Estudios. México.
- Colegio de Bachilleres (1988). Aspectos socioeconómicos de la población estudiantil del Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres. Mecanograma. México.
- Colegio de Bachilleres (1990-91). Caracterización de la planta docente. Departamento de Actualización y Actividades Colegiadas. Mecanograma CAFP. México.
- Colegio de Bachilleres (1991). Programa Institucional de Desarrollo 1991-1994. México.
- Colegio de Bachilleres (1991). Programa Institucional de Desarrollo 1995-1998. México.
- Colegio de Bachilleres (1991). Base de datos de la Dirección de Servicios Académicos, 1991-A. México.
- Colegio de Bachilleres (1991-94). Plan de Estudios. (Programas actualizados). México.
- Colegio de Bachilleres (1991). Estudio sobre la deserción en el Colegio de Bachilleres. CEPAC. Dirección de Planeación Académica. México
- Colegio de Bachilleres (1992, 1997). Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. México.

- Colegio de Bachilleres (1994 mayo). Informe de resultados del cuestionario socioeconómico a alumnos de nuevo ingreso en periodo escolar 94-A. Departamento de Evaluación CEPAC. Mecanograma. México
- Colegio de Bachilleres (1995). Orientaciones para la Evaluación del Aprendizaje. México.
- Colegio de Bachilleres (1995 mayo). Estadística Básica 94-B. México.
- Coll, C. (1994). Constructivismo e Intervención Pedagógica ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? En Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. UPN México.
- CONPPEMS (1991, julio). Programas de formación y actualización de profesores. Documento de trabajo de la Comisión del Distrito Federal.
- Díaz Barriga A, Frida y Hernández R, Gerardo (1998). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México. Mc Graw Hill.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness, en Schulman, L. S. (Ed.). Review of Research in Education, 5. Itasca, Illinois: AERA, F. E. Peacock.
- Ducoing, P. y Serrano, J. A. (1993). Formación de docentes y Profesionales de la Educación. En Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Gagne D., E. (1991). La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Visor Distribuciones. Madrid.
- Gutiérrez G. Rufina et al. (1990). Enseñanza de las ciencias en la educación intermedia. Madrid. Ediciones Rialp.
- Hernández R. Gerardo (1998). Paradigmas en Psicología de la Educación. Paidós Educador.
- Hirsh, A., 1984). La formación de profesores investigadores universitarios en México. Dirección General de Intercambio Académico. UNAM México
- Kuhn, T. (1971) Las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. México.
- Mayer, E. Robert (1986). Educational Psychology. Sta, Barbara Cal. USA.
- Moreira, M. A. (1983). Uma abordagem Cognitivista ao ensino da Física. Brasil: Editora de la Universidad de Porto Alegre.
- Mondragon G. (1992). Lineamientos para el diseño de talleres y otras actividades para la Formación del Personal Académico. Mecanograma. México.
- Moreno M. (1996). La formación psicopedagógica de los académicos del Colegio de Bachilleres: una orientación constructivista. Reporte Laboral. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- Olmedo, J y Sánchez, M. E. (1981) Formación de trabajadores para la educación. En Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Piaget, J. (1973). Psicogénesis e historia de la Ciencia. Siglo XXI. México.
- Poder Ejecutivo Federal. Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994.
- Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (comps). España.
- Pérez Gómez, A y Almaraz, J. Compiladores (1998). Lecturas de aprendizaje y enseñanza. México. Fondo de Cultura Económica Paideia.
- Pozo, J. I. (1989). Problemática general de la didáctica. En Panza, M. Pérez, E y Morán. Signos, teoría y Práctica de la educación 8/9. (enero-junio).
- Pozo, J. I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. España. Morata.
- Programa Operativo Anual -POA- C. B.- CAFP, 1991; 1992; 1993; 1994.
- Ramírez, N. (1989, noviembre). La formación pedagógica en el Centro de Actualización y Formación de Profesores 1974-1982. Recuperación histórica. Colegio de Bachilleres. México.

Ramírez, N. (1990b, septiembre). La formación pedagógica en el Colegio de Bachilleres. Bases para una conceptualización. Colegio de Bachilleres. México.

Segovia, P. (1997). Investigación Educativa y Formación del Profesorado. Editorial Escuela Española. España.

SEP (1982). Congreso Nacional del Bachillerato. SEP. México.

Vygotsky, L. (1987). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edit. Crítica. Barcelona, España.

Bibliografía complementaria

- Abraham, A. et. al. (1986). El enseñante también es una persona. Barcelona: Gedisa.
- Abraham, A. et. al. (1987). El mundo interior de los enseñantes. Barcelona: Gedisa.
- Alvarez, A. (comp.) (1987). Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. España: Visor.
- Araujo, J. y Chadwick, C. (1988) Tecnología educacional. Teorías de la instrucción. España: Paidós.
- Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (comp.) (1989). Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México. México: ANUIES-UNAM
- Ballenilla, F. (1992) El cambio de modelo didáctico, un proceso complejo. Investigación en la escuela, (18) 43-68
- Barbier, J. M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. España: Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Castañeda, S. y López, M. (1989) La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender. México: UNAM
- Castañeda, S. y López, M. (1990) Análisis, diseño y reestructuración de materiales instruccionales. México: Colegio de Bachilleres.
- Castañeda, S. y Smet, M. (s/f) Curso "Diagnóstico de habilidades cognitivas del alumno".
- Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP) (1992, junio). Plan para la formación del personal académico 1992-1994. Colegio de Bachilleres, México.
- Chehaybar, E. y Eusse, O. (comp.) (1993). Formación del docente universitario. Memorias. México: CISE, UNAM
- Coll, C. (1987). Psicología y currículum. México: Paidós
- Coll, C. (1990). Aprendizaje y construcción del conocimiento. México: Paidós.
- Coll, C. et. al. (1990) Desarrollo y educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza
- Coll, C. (1991, noviembre). Cosntructivismo e intervención educativa ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Psicología y Educación "Intervención educativa". Madrid, España.
- Coll, C. et. al. (1993). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó
- Comboni, S. y Juárez, J. (1990) Política educativa y práctica educativa: notas sobre el problema del currículum. México: UAM-Xochimilco.
- De Vega, M. (1992). Introducción a la psicología cognitiva. Barcelona: Ed. Alianza
- Derék, E. (1990) El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. Investigación en la escuela, 10 33-50
- Díaz Barriga, A. (1993). Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. México: Nueva Imagen.
- Díaz Barriga, F. (1993) El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista. Educar (número de octubre-noviembre-diciembre) 23-25
- Ducoing, P. y Rodríguez, A. (comp.) (1990). Formación de profesionales de la educación. México: UNAM
- Esquivel, J. y Chehaybar, L. (1987) Profesionalización de la docencia (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria). México: CESU, UNAM.
- Eusse, O. (1994). Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente. Perfiles educativos, (63) 31-42
- Ezcurra, A. M., De Lella, C. y Krotsch, P. (1992). Formación docente e innovación educativa. Argentina: Aique grupo Editor
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós Educador.
- Ghilardi, F. (1993). Crisis y perspectivas de la profesión docente. España: Gedisa.

- Gimeno, J. y Pérez, A. (1994). Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata.
- González, O. (1992) El planeamiento curricular en la enseñanza superior. Cuba: Univ. de la Habana.
- González, F.M. (1992). Los mapas conceptuales de J.D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales. Enseñanza de las ciencias, 10 (2) 148-158
- González, F. y Novak, J. (1993). Aprendizaje significativo. Técnicas y aplicaciones. Argentina: Cincel
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). Para enseñar no basta con saber la asignatura. España: Paidós
- Hernández, P. (1991). Psicología de la educación. México: Trillas.
- Hidalgo, J. L. (1992). Investigación educativa: una estrategia constructivista.
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. Investigación y escuela, (19) 15-38
- Kozulin, A. (1990). La psicología de Vygotsky. Biografía de unas ideas. Madrid: Alianza Editorial.
- Lallez, R. (1982). La formación de formadores de personal docente. París: UNESCO.
- Landesman, M. (1988). la identidad de una actividad: ser maestro. México: UAM-Xochimilco.
- Manzano, P. (1993). La psicología en la formación del profesorado. Investigación en la escuela, (19)
- Martí, E. (1991). Psicología evolutiva. Teorías y ámbitos de investigación. Barcelona: Editorial del Hombre.
- Marzano, R. (1992). Dimensiones del aprendizaje. México: ITESO.
- Novak, J. D. (1988). El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos. En Portán, R. et al. (1988) Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Sevilla: Diada.
- Novak, J. D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender como aprender. La opinión de un profesor-investigador. Enseñanza de las ciencias, 9 (3), 215-228
- Pérez, A. y Sacristán, G. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. Investigación en la escuela, (17) 51-73
- Portán, R. (1990) Hacia una fundamentación epistemológica de la enseñanza. Investigación en la escuela, (10) 3-22
- Postic, M. (1987). Observación y formación de los profesores. España: Morata.
- Pozo, J. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- Quintar, E. (1993). Didáctica problematizadora e integradora. Cuadernos de Posgrado de la ENEP Aragón, Diciembre, 1993.
- Remedi, E. (1989). Curriculum, maestro y conocimiento. México: UAM-Xochimilco.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. España: Visor.
- Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, España: Paidós.
- Santos, M. (1990) Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado. Investigación en la escuela, (10) 23-32
- Soms, E. y Follari, R. (1989). El trabajo práctico en la formación profesional. México: UAM-Xochimilco.
- Stones, E. (1979). Psicopedagogía. La teoría psicopedagógica y la práctica de la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- Tonucci, F. (1993). Enseñanza-aprendizaje: una antigua relación que hoy tenemos que verificar. En Huarte, F. (coord.) Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica. Madrid: Narcea.
- Villa, A. (1993). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea.
- Wertsch, J. (1991). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. España: Visor.
- Woolfolk, A. (1990). Psicología educativa. México: Prentice Hall

**ANEXO 1: EJEMPLO DE LA PRESENTACIÓN DE TODOS LOS TALLERES
DISEÑADOS PARA EL PLAN PARA LA FORMACIÓN.**

**COLEGIO DE BACHILLERES
DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN ACADÉMICA**

**CENTRO DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES
DEPARTAMENTO ACADÉMICO**

(O DEPARTAMENTO DE ACTUALIZACIÓN Y ACTIVIDADES COLEGIADAS)

**TALLER: Estrategias para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza
(NOMBRE DEL TALLER)**

**DISEÑO: Lic. César Martínez Álvarez
Profra. Lilia Cruz Sías
(CRÉDITOS DE LOS DISEÑADORES)**

**COORDINACIÓN: Lic. Ma. de los Ángeles Moreno Macías
Lic. José Luis Mondragón Gómez
(CRÉDITOS A LA COORDINACIÓN)**

FECHA: Junio, 1998

INDICE

Presentación.

Objetivo.

Contenido.

Proceso.

Estrategia de trabajo.

Duración.

Acreditación.

Evaluación.

Relación del Material de lectura.

Bibliografía

Bibliografía complementaria.

Esquema del proceso del taller.

Cronograma.

Documentos:

Constructivismo y evaluación psicoeducativa

Aprendizaje y enseñanza

Orientaciones para la evaluación del aprendizaje

La evaluación. Funciones pedagógicas

Tabla de especificaciones

Técnicas, instrumentos y reactivos para la evaluación del aprendizaje

PRESENTACIÓN

La formación permanente de profesores ha sido uno de los temas prioritarios en el Colegio de Bachilleres. En nuestra institución, en forma progresiva, se ha trabajado con procedimientos pedagógicos que responden a la expectativa de formar docentes y alumnos reflexivos y participativos. Dentro de las prioridades fundamentales está la evaluación del aprendizaje y la enseñanza.

En la evaluación, las propuestas, vías y modalidades son de signo heterogéneo. Existen, ciertamente tendencias dominantes, pero falta todavía precisión y adecuación que permita conformar un proceso evaluativo más elaborado.

Por todo lo anterior, el taller "Estrategias para la Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza", se estructura en dos vertientes: por un lado, recata los elementos de evaluación que la práctica docente valora como útiles y necesarios, y por otro el otro, incorpora elementos que posibilitan una evaluación en donde las condiciones y los procedimientos elegidos para emitir juicios, procuren establecer una evaluación que les sea significativa a todos los actores del proceso.

Se parte de reconocer el valor que tienen la evaluación que aplica el profesor en el aula y en donde recupera constantemente información sobre el aprendizaje de sus alumnos para adecuar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante reconocer la dificultad de realizar una evaluación que refleje el aprendizaje alcanzado por los alumnos y el logro de los objetivos de los programas de estudio. Como parte importante de este propósito, es necesario que los alumnos, que son los beneficiarios directos de la educación, conozcan la información acerca de los conocimientos adquiridos, así como el desarrollo de sus habilidades.

Con este enfoque, se ubica a la evaluación como un proceso más amplio y más complejo que la medición, y donde sobre todo la evaluación formativa es el vehículo para orientar el trabajo del alumno y estimular el grado de asimilación de la enseñanza que recibe

Finalmente, el taller propone por un lado que el docente realice una reflexión sobre el proceso de evaluación, valorando la pertinencia de algunos elementos y por el otro propone que se retome, reestructure o desarrolle aquellas habilidades que le permitan recoger información nodal sobre el avance de construcción de conocimiento del alumno, en congruencia con una toma de decisiones sólidas que responda a la realización de una evaluación sumativa que llegará finalmente a la toma de decisiones acerca de una calificación asignada de unidad o curso

En el contexto del Plan para la formación del Personal académico, este taller corresponde al campo:

DISCIPLINA-DIDÁCTICA, cuya finalidad es explicitar un discurso didáctico que pueda ordenar los contenidos del saber disciplinario

Campo que se vincula con los otros dos que integran las áreas formativas desarrolladas con el personal académico del Colegio:

ACADÉMICO-ESTUDIANTE, que conduce al análisis de las relaciones que se establecen entre el académico, el estudiante y el objeto de conocimiento.

EDUCACIÓN-SOCIEDAD, que se propone profundizar en el conocimiento de la dimensión social de la labor educativa.

OBJETIVO

Diseñar estrategias de evaluación del aprendizaje, en donde a través del análisis del programa de asignatura, planeé procedimientos y estructure instrumentos en un proceso inherente al de enseñanza, que al aplicarlos, reflejen fielmente el grado de avance de los alumnos.

CONTENIDO

- Concepción constructivista de la evaluación.
- El proceso de Evaluación.
- Modalidades de la evaluación.
- Tabla de especificaciones.
- Categorización de los aprendizajes.
- Estrategias de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa
- Pertinencia de los instrumentos de evaluación-

PROCESO

El taller inicia con una evaluación diagnóstica del dominio de los aspectos teórico-metodológicos que los participantes tienen sobre el proceso de evaluación, con la finalidad de hacer una puesta en común de los conocimientos previos del participante, mismo que se revisarán a lo largo del taller.

Se continúa con un análisis de una unidad del programa de asignatura, distinguiendo la modalidad de evaluación, los aprendizajes a lograr y los tipos de conocimiento que se requieren para evaluar los objetivos de operación. Para ello se elaborará un concentrado de especificaciones generales en forma individual. Con base en esa tabla diseñarán estrategias de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa que permitirán al participante comprender la importancia de los conocimientos previos de los alumnos y utilizar la evaluación formativa como una modalidad a través de la cual se puede regular y ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Posteriormente se realizarán actividades que permitan obtener información para la toma de decisiones a través del diseño de listas de cotejo, resaltando la importancia de la evaluación sumativa.

Finalmente, se llevará a cabo la revisión del proceso de evaluación implementado, realizando una valoración de las estrategias utilizadas.

ESTRATEGIA DE TRABAJO

Este taller está estructurado para diseñar estrategias de evaluación que se puedan generalizar por todos los participantes, de tal manera que la participación individual sea siempre dirigida hacia el trabajo de ayuda entre docentes.

El participante discutirá sobre las lecturas propuestas, aportará sus experiencias y realizará los ejercicios incluidos en el taller, siguiendo los procedimientos explicados y modelados por el instructor. Es de suma importancia para el logro de los objetivos del taller la realización de las actividades extraclase y la elaboración de los productos parciales.

Se requiere de una actitud abierta para el análisis de su práctica docente y la de sus funciones, la lectura y análisis de los materiales de estudio y concebir el manejo y aplicación

de contenidos como el eje para motivar al estudiante a modificar estructuras en los conocimientos adquiridos.

DURACIÓN

Para la realización del taller se consideran 40 horas, distribuidas en ocho sesiones de cinco horas cada una.

ACREDITACIÓN

Para acreditar el taller, el participante requiere:

- Asistencia completa al 100% de las sesiones.
- Entregar todos los productos individuales y colectivos que se especifiquen.
- Elaboración del producto final, que consiste en las estrategias de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa con sus respectivos instrumentos.
- Para la entrega del producto final, en su caso, se solicita que previamente sea fotocopiado y si es enviado por valija, verifique que en efecto haya sido recibido por el CAFP, para la revisión del instructor correspondiente.
- A partir de la fecha de término del taller, los participantes cuentan con 15 días hábiles para recuperar sus productos y hacer aclaraciones, después de ese periodo no se hará modificación alguna a relación a los resultados de acreditación.

EVALUACIÓN

Para obtener información que permita mejorar la logística de los talleres que imparte el CAFP, el participante llenará una valoración inicial antes de principiar el taller. La evaluación del taller se realizará a través de la valoración por sesión que entregará el participante por escrito, con la finalidad de optimizar los aspectos operativos del taller en sesiones posteriores. La valoración final proporcionada por el participante, permitirá realizar con oportunidad los ajustes pertinentes al proceso del taller y a los apoyos instruccionales, con la finalidad de mejorarlo en futuras operaciones.

RELACIÓN DEL MATERIAL DE LECTURA

DOCUMENTO I

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, A. (1998) "Constructivismo y evaluación psicoeducativa" en "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo". MacGraw Hill. México. pp 179 –212.

DOCUMENTO II

Colegio de Bachillerés. (1994) "Aprendizaje y enseñanza" en El modelo educativo del Colegio de Bachillerés. Colegio de Bachillerés. México.

DOCUMENTO III

Colegio de Bachillerés (1997). "Orientaciones para la evaluación del aprendizaje". Colegio de Bachillerés. México.

DOCUMENTO IV

Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1993) "La evaluación. Funciones pedagógicas" en Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata, Madrid, España.

DOCUMENTO V

Colegio de Bachillerés (1998). "La tabla de especificaciones". Colegio de Bachillerés. México.

DOCUMENTO VI

Mondragón, J. L. (1994). Técnicas, instrumentos y reactivos para la evaluación del aprendizaje. Colegio de Bachillerés. México.

Bibliografía Complementaria

- Alonso, T. J. (1995) Problemas de aprendizaje (III): "Evaluación y mejora de la motivación hacia el aprendizaje" en Orientación Educativa: Teoría, evaluación e intervención. Edit. Síntesis, Madrid, España.
- Arroyo, S. (1993). "La teoría del aprendizaje significativo" En La teoría y práctica en la escuela actual. Siglo XXI. Madrid, España.
- Peña de la Mora, E. (1989). "Las determinaciones sociales de la evaluación del aprendizaje escolar" en Perfiles Educativos Núm. 43-44 México.
- Zavala, A. -Coordinador- (1994). "Cómo trabajar los contenidos procedimentales". Edit. Graó, España .

CRONOGRAMA DEL TALLER

SESIÓN 1

OBJETIVO	CONTENIDO	PRODUCTO 1
Analizará los conceptos básicos de la evaluación y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> •Una aproximación a la evaluación constructivista. •Conceptos básicos de la evaluación, sentido educativo, formación de valores, actitudes y significado ético. •Funciones regulatoria y decisoria. •Condiciones: oportunidad y pertinencia. •Modelo Educativo y su relación con la evaluación 	Diagrama de evaluación

Actividades extrataller: Lectura parcial del documento I (pp 201-210) y III (pp 30-33). Traer programa de una asignatura que se imparta

SESIÓN 2

OBJETIVO	CONTENIDO	PRODUC. 2
Analizará el progr de asignatura y determinar la relación entre objetivos de operación, aprendizajes y evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos para la evaluación del aprendi. • Modalidades de la evaluación. • Análisis del programa de asignatura. • Tipos de conocimiento 	Reporte de análisis de programa

Actividades extrataller: Terminar lectura del documento. I y III

SESIÓN 3

OBJETIVO	CONTENIDO	PRODUCTO 3
Diseñará la evaluación del proceso de aprendizaje a través de la tabla de especificaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo evaluar los conocimientos declarativos y procedimentales • Tabla de especificaciones. • Los aprendizajes, categorización en tabla de especificaciones 	Tabla de especificaciones de una unidad del programa que comprenda las tres modalidades de evaluación

Actividades extrataller: Lectura del documento IV y terminar producto 3

SESIÓN 4

OBJETIVO	CONTENIDO	PRODUCTO 4
Diseñará la estrategia para la aplicación de eval diagnóstica, así como el instrumento	<ul style="list-style-type: none"> • Definición y utilidad de la eval. diagnóstica • Pertinencia de técnicas e instrumentos para la evaluación diagnóstica. • Técnica de interrogatorio. Instrumentos: cuestionario, escalas de actitud, autoevaluación. 	Estrategia e instrumento para la evaluación diagnóstica

Actividades extrataller: Lectura del documento. I (pp 188-192 y 21-210) . Terminar producto 4

SESIÓN 5

OBJETIVO	CONTENIDO	PRODUCTO 5
Diseñará las estrategias e instrumentos para la evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> Definición e importancia de la evaluación formativa Categorización y forma de evaluación de los aprendizajes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en la tabla de especificaciones Instrumentos y procedimientos de evaluación informales y formales. 	Estrategias e instrumentos para la evaluación formativa de una unidad

Actividades extrataller: Lectura del documento I (pp192-199 y 208-210) y III (pp. 34). Terminar producto 5

SESIÓN 6

OBJETIVO	CONTENIDO	PRODUCTO 6
Diseñará las estrategias e instrumentos para la evaluación sumativa	<ul style="list-style-type: none"> Definición e importancia de la evaluación sumativa Elección de los contenidos para la evaluación sumativa Técnicas, instrumentos y reactivos para la evaluación sumativa 	Estrategia para la evaluación sumativa.

Actividades extrataller: Lectura del documento I (pp 199- 201) y VI (pp 38-56). Terminar producto 6.

SESIÓN 7

OBJETIVO	CONTENIDO	PRODUCTO 7
Diseñará el instrumento para la evaluación sumativa	<ul style="list-style-type: none"> Técnica. Resolución de problemas, instrumentos: prueba objetiva y simulador escrito Técnica: Solicitud de productos. Instrumentos: proyecto, ensayo, reporte y elaboración de trabajos. Listas de cotejo o verificación 	Instrumentos para la evaluación sumativa

Actividad extrataller: Lectura del documento VI (pp 64-67 y 70-73). Terminar producto 7

SESIÓN 8

OBJETIVO	CONTENIDO	PRODUCTO 8
Conocerá la importancia de la evaluación del proceso de evaluación. Analizará la autoevaluación como apoyo a la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> Técnica: Interrogatorio. Instrumento: escalas de actitud y autoevaluación. 	Listas de cotejo de las estrategias diseñadas en los diferentes momentos del proceso de evaluación

ANEXO 2: MODELOS DE LINEAMIENTOS Y FORMATOS PARA LA EVALUACIÓN UTILIZADOS EN EL PROGRAMA

COLEGIO DE BACHILLERES DIRECCION DE PLANEACION ACADEMICA CENTRO DE ACTUALIZACION Y FORMACION DE PROFESORES

INSTRUCTIVO DE EVALUACIÓN DE LOS TALLERES PARA LA FORMACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO (SE ANEXAN FORMATOS)

ENERO, 1997

PRESENTACION.

La evaluación de la formación que el Colegio de Bachilleres ofrece a su personal académico y el impacto que ésta tiene en el trabajo con los estudiantes, es un aspecto de suma importancia para la institución, ya que de estos resultados se desprenden las acciones de formación, tanto de nuevos talleres, como de los ajustes más pertinentes que permitan mejorar la calidad del Programa de talleres, definido como proyecto prioritario del Colegio.

En razón de ello, se han realizado algunos ajustes al proceso de evaluación actual, como es la modificación de los instrumentos de evaluación; mismos que a partir de esta fecha se aplicarán a todos los talleres. Si bien los cambios no son substanciales, hemos tratado de incorporar las aportaciones que al respecto han hecho los instructores y participantes, tratando de mejorar la claridad y permitir una visión integral y facilitar los reportes que institucionalmente se hacen y que derivan en los ajustes que consistentemente hacemos.

Este instructivo, al igual que el anterior, tiene como propósito orientarlo en la aplicación de estos instrumentos y la forma en que se trabaja con ellos para obtener la información requerida en el momento oportuno. Está organizado en tres partes:

- I) Actas de asistencia y evaluación
- II) Evaluación del taller
- III) Recomendaciones.

I. ACTAS DE ASISTENCIA Y EVALUACION.

Respecto al llenado de las actas de asistencia y evaluación, se presentan dos cambios:

1. En la segunda columna del formato de acta, la del título **Matrícula C B**, el participante deberá anotar su número de matrícula institucional, que viene indicada en la credencial y en el talón de pago, en lugar del número asignado por el CAFP. Esto permitirá facilitar el registro en la base de datos y poder cruzarlos con otros indicadores institucionales.

2. Al **reverso del acta**, el instructor anotará, en su caso, el motivo por el cual no se acreditó el taller, utilizando las siguientes claves:

- 01 No cubrió criterio de asistencia
- 02 El producto que entregó no cubrió criterio de calidad
- 03 No entregó producto

Dado que no hay un formato en el cual presentar estos datos, por lo infrecuente del caso, reproduzca al reverso del acta este modelo y anote lo correspondiente:

NO ACREDITADO Nombre (S)	Motivo de NO ACREDITACION

II. EVALUACION DEL TALLER

Los instrumentos que se han venido utilizando para la evaluación del taller son los formatos de evaluación inicial, por sesión y final¹; todos tienen modificaciones que facilitarán la captura y análisis de la información. Le reiteramos las formas de aplicación:

1. CUESTIONARIO DE EVALUACION INICIAL.

Este cuestionario tiene como propósito obtener información sobre la eficiencia de los mecanismos de difusión de los talleres, infraestructura, logística e inscripción; asimismo, permite conocer las condiciones en las que dio inicio el taller.

Aplíquelo al **regreso del receso en la primera sesión**; cuando todos los participantes hayan terminado, entréguelo al personal del CAFP. En el caso de que éste personal no está presente, entregue los cuestionarios al Subdirector o Director del plantel sede y solicite que sean enviados al CAFP lo más pronto posible.

Sobre la aplicación de este cuestionario es importante enfatizar dos aspectos:

- a) No aplique este cuestionario al final de la primera sesión porque entonces los participantes tendrían que contestar este cuestionario y el de evaluación de sesión; esta situación podría provocar incomodidad en los participantes.
- b) Al término de la sesión, procure que la evaluación vertida en estos instrumentos, retroalimente al personal involucrado en la operación de los talleres, en particular a los responsables del apoyo logístico (CAFP y plantel sede).

¹ Al final de este instructivo encontrará estos cuestionarios .

2. CUESTIONARIO DE EVALUACION POR SESION.

El propósito de este cuestionario es obtener información sobre el desarrollo del taller para que el instructor pueda regular las acciones y mejorar desarrollo del mismo.

Este cuestionario se aplica **al término de cada sesión** (excepto la última). Tabule la información y dela a conocer al grupo al inicio de la siguiente sesión, haciendo las observaciones pertinentes para el logro de los objetivos del taller (retroalimentación).

Para tabular los resultados, el procedimiento es el siguiente:

- a) En un formato en blanco, haga un registro de todos los cuestionarios; . Por ejemplo:

2. La forma en que el instructor mantiene el encuadre:

Registre en ésta área sus totales

- A. Me parece clara y correcta
- B). Puede ser más precisa
- C). No es congruente ni se preocupa por mantenerlo
- D). No sé que es el encuadre

--

- b) Los reactivos cuya respuesta incluye la opción "otro, especifique", NO deberá ser tabulada por el instructor; este tipo de respuestas las considerará el CAFP. Sin embargo, sí incluya esa información en la retroalimentación al grupo.

- c) Para hacer el concentrado de los resultados elabore un cuadro como el siguiente:

PREGUNTA	FRECUENCIA DE RESPUESTAS					
	A	B	C	D	E	F
1						
2						
3						
.						
.						
N						

Este cuadro deberá incluir el total de las preguntas el cuestionario y el total de frecuencia para cada respuesta.

- d) Respecto a las preguntas abiertas del cuestionario de evaluación de sesión sólo inclúyalas en la retroalimentación al grupo.

3. CUESTIONARIO DE EVALUACION FINAL.

Tiene el propósito de obtener información sobre el proceso, la posible aplicación de lo aprendido y las necesidades de formación que expresen los académicos. Se aplica al término de la última sesión del taller.

Para la captura de esta información, siga el procedimiento descrito para la evaluación por sesión. A este respecto, caben tres aclaraciones:

- a) No capture la información correspondiente a: I DATOS GENERALES DEL TALLER. Esta actividad la realizará el CAFP.
- b) En los reactivos que permiten dos respuestas, incluyen dos cuadros para la captura.
- c) Las preguntas cuyas respuestas se dan por valor en una escala, se encuentran subdivididas y cada una cuenta con un cuadro para la captura. Por ejemplo, la pregunta 14, se subdivide en cinco alternativas, el cuadro 14.1 corresponde al reactivo 1; *"Mi comprensión de los contenidos" y así sucesivamente.*

III. RECOMENDACIONES.

Por la extensión de estos cuestionarios, considere el tiempo requerido para su respuesta como parte de las actividades de las sesiones.

Para el cuestionario inicial y el de sesión, recomendamos 5 minutos; y para el de evaluación final se proponen de 15.

Por último le recuerdo que su tarea como instructor concluye cuando entregue:

- a) Actas de asistencia y evaluación con las nuevas instrucciones para su llenado.
- b) Cuestionarios de evaluación inicial.
- c) Cuestionarios de evaluación por sesión con el cuadro de concentración.
- d) Cuestionarios de evaluación final y el cuadro de concentración de los resultados.
- e) Productos parciales y finales elaborados por los participantes.
- f) Informe de instructor.

NOTA: Cualquier duda o aclaración favor de comunicarlo al CAFP.

**DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN ACADÉMICA
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES**

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INICIAL

Esta evaluación se aplica sólo en la primera sesión, inmediatamente después del receso

I. DATOS GENERALES

1. Nombre del taller: _____
2. Sede (plantel del Colegio u otra institución) _____
3. Fecha de inicio: DIA: _____ MES: _____ AÑO _____
4. Turno: MATUTINO () VESPERTINO () SABATINO ()
5. Nombre del Instructor _____

SUBRAYE LA LETRA DE LA OPCIÓN ELEGIDA

6. **¿Cómo se enteró de la programación de este taller?**
 - A. **Aviso impreso en el plantel**
 - B. **Recibí una copia de la programación**
 - C. **Comunicación del jefe de materia u otro personal del Colegio**
 - D. **Solicité información directamente al CAFF**
7. **¿Cómo se enteró de la autorización de apertura del taller?**
 - A. **Aviso impreso en el plantel**
 - B. **Comunicación del jefe de materia**
 - C. **Comunicación de algún otro miembro el personal del Colegio**
 - D. **Información solicitada al CAFF**
 - E. **Al llegar al taller**
8. **La señalización para llegar al aula o laboratorio de impartición, fue:**
 - A. **Visible y clara**
 - B. **Visible pero confusa**
 - C. **Poco visible pero clara**
 - D. **Poco visible y confusa**
 - E. **No hubo señalización**
9. **La limpieza del aula es:**
 - A. **Excelente**
 - B. **Buena**
 - C. **Regular**
 - D. **Mala**
 - E. **Pésima**
10. **La limpieza de los baños es**
 - A. **Buena**
 - B. **Regular**
 - C. **Mala**
 - D. **No sé**

- 11. La disposición del aula fue
 - A. Estaba lista antes de iniciar la sesión
 - B. Estaba cerrada y se buscó quien abriera
 - C. No sé

- 12. El personal encargado, en el plantel, entregó los materiales
 - A. A tiempo para iniciar la sesión
 - B. Un poco tarde
 - C. Muy tarde
 - D. El instructor o un participante tuvo que ir a buscarlo
 - E. No sé

- 13. La instalación del servicio de cafetería fue:
 - A. Puntual
 - B. Muy tarde
 - C. No hubo
 - D. No sé

- 14. El suministro de cafetería fue:
 - A. Suficiente
 - B. Insuficiente
 - C. No hubo
 - D. No sé

- 15. La limpieza del área de servicio de cafetería fue:
 - A. Buena
 - B. Regular
 - C. Mala

Comentarios o sugerencias

(Estos comentarios son para mejorar la difusión y el apoyo logístico del plantel sede)

**Gracias por sus observaciones
CAFP**

**DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN ACADÉMICA
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES**

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL

Esta evaluación se aplica al final de la última sesión

I DATOS GENERALES DEL TALLER. ESCRIBA

1. Nombre del taller _____
2. Plantel sede _____
3. Fechas: _____ Duración _____
4. Turno: Matutino () Vespertino () SABATINO ()
5. Nombre del instructor: _____

II EXPECTATIVAS

ESCRIBA LA LETRA DE LA OPCIÓN ELEGIDA EN EL PARÉNTESIS. Si lo considera necesario, en algunos casos puede marcar más de uno

Si considera que las opciones no representan su opinión, escriba su apreciación o aclare en el área de la pregunta o al final del cuestionario.

- 6 () ¿Primera vez que asiste a un taller del Colegio de Bachilleres?

A) SI

B) NO

- 7 () Asistí a este taller porque:

- A. Me interesó la temática
- B. Me recomendaron este taller
- C. Me fue más cómoda la sede y/o fechas y/u horario
- D. Me "sugirieron" (forzaron) que debía cursarlo
- E. El taller que me interesaba no se abrió
- F. Por casualidad

8. () Lo que encontré en este taller;

- A. Me agradó y me va a servir para mi práctica docente
- B. Me gustó, pero todavía no sé cómo lo voy a aplicar
- C. Me agradó, pero no me sirve para _____
- D. No me gustó, pero creo que tiene utilidad en mi práctica
- E. No me gustó y no tiene aplicación en mi práctica

9. () Ahora que terminé el taller:
- A. Estoy más interesado por mi formación académica
 - B. Cuento con más elementos para explicar y aplicar en mi práctica
 - C. Veo que me aporato poco, pero quizá asista a otro taller
 - D. Me parece que no me sirvió y no me gustaría asistir a otro
- 10 () Para enriquecer mi práctica, me parece que necesito mayor información en... (si tiene otra opción agréguela al final de la última opción)
- A. La materia que enseñé (contenidos)
 - B. El uso de estrategias y técnicas didácticas
 - C. Lo que se refiere a la relación maestro alumno
 - D. La coordinación de grupos
 - E. Las relaciones entre el proceso educativa y los procesos sociales
 - F. La evaluación del proceso de aprendizaje y la enseñanza
 - G. Los procesos de aprendizajes
 - H. Otros, especifique _____

III AUTOEVALUACIÓN

- 11 () A las sesiones del taller asistí:
- A. En un 100%
 - B. En un 80%
 - C. En un 60% o menos
12. () En el caso de una o más faltas al taller, éstas se debieron a:
- A. Tuve que cumplir compromisos personales
 - B. Tuve problemas de salud (personales o familiares)
 - C. Me convocaron a otras actividades institucionales
 - D. No me estaba gustando el taller
13. () Mi puntualidad en el taller
- A. Fue excelente, siempre llegué a tiempo
 - B. Fue regular, llegaba con un margen aceptable de tolerancia
 - C. A veces llegaba a tiempo y a veces llegaba tarde
 - D. Siempre llegué tarde
 - E. Aunque llegaba a tiempo, me salía temprano de las sesiones
 - F. Llegaba tarde y me iba temprano
14. () En relación con mi participación en el taller puedo decir que:

	Excelente	Muy Bien	Bien	Regular	Deficiente
Comprensión de lo contenidos fue					
Relación con el instructor					
Relación con mis compañeros					
Producciones fueron					
Participación en el trabajo fue					

15 () Lo que lo que he aprendido en este taller, va a tener efectos en mi práctica de la siguiente manera:

IV DISEÑO DEL TALLER

16 () El diseño del taller me pareció:

	Excelente	Muy Bien	Bien	Regular	Deficiente
Por sus contenidos					
Por la secuencia de actividades					
Por el logro de sus objetivos					
Por los materiales presentados					
or las dinámicas de grupo					
Por la duración					
Los recursos didácticos					

V INSTRUCTOR

17. () La preparación previa de la sesión (materiales y actividades) por parte del instructor

- A) Fue muy buena, siempre estaba preparado
- B) Me parece que a veces estaba preparado y a veces no
- C) Considero que no preparaba sus sesiones

18. () En relación con trabajo del instructor, puede decir que en su(s):

	Excelente	Muy Bien	Bien	Regular	Deficiente
Conocimientos de la temática del taller fueron					
Relación con los participantes					
Habilidad para organizar las actividades					
Capacidad para aclarar dudas fue					
Habilidad para coordinar el intercambio de experiencias e información					
Trato personal al grupo					
Creatividad					

VI SUGERENCIAS

17 Comentarios, sugerencias, aclaraciones o dudas (le recomendamos releer sus respuestas anteriores).

Gracias por sus aportaciones. CAFF

ANEXO 3 EJEMPLO DE LA DIFUSIÓN DE TALLERES: PSICOPEDAGÓGICOS GENERALES, DE PROFUNDIZACIÓN DE CONTENIDOS Y PROYECTOS ACADÉMICOS ESPECIALES

TALLERES PSICOPEDAGÓGICOS, GENERALES PARA TODO EL PERSONAL ACADÉMICO

**COLEGIO DE BACHILLERES
DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN ACADÉMICA
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES**

***PLAN PARA LA FORMACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO
PROGRAMA SABATINO DE TALLERES
PERIODO SEPTIEMBRE 99-ENERO 2000***

LIC. JORGE GONZÁLEZ TEYSSIER
DIRECTOR GENERAL

MTRD. JAVIER GUILLEN ANGUIANO
SECRETARIO ACADÉMICO

ACT. LILIA HIMMELSTINE CORTÉS
DIRECTORA DE PLANEACIÓN ACADÉMICA

LIC. JOSÉ LUIS MONDRAGÓN GÓMEZ
JEFE DEL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES

<p align="center">COLEGIO DE BACHILLERES DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN ACADÉMICA CENTRO DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES PLAN PARA LA FORMACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO</p>	<p align="center">PROGRAMACIÓN ESPECIAL</p> <p>Las solicitudes especiales de cursos son atendidas con los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enviar la solicitud del taller(es) a la Dirección de Planeación Académica, avalada por el Director el plantel, con la especificación de las fechas y horarios propuestos para la operación del taller. • Enviar en anexo el listado con el nombre y firma de los profesores interesados en el evento. • Mantener comunicación con el Centro a fin de convenir en la resolución de apoyo, así como los requerimientos logísticos del taller. 	<p align="center">RUTA FORMACIÓN</p> <p>La RUTA DE FORMACIÓN considera, en este programa, las sugerencias para participar en 21 talleres generales de enfoque psicopedagógico. Este se presenta en un esquema que orienta la elección de los talleres y la secuencia a seguir. Los talleres están organizados por temáticas generales de interés como son: <i>Modelo Educativo del Colegio, Estrategias de enseñanza, Aprendizaje Significativo, Procesos Grupales, Psicología de la Adolescencia, Aspectos Sociales de la Educación</i>. En función de estas temáticas se han organizado los talleres a fin de que los profesores puedan determinar la ruta de formación acorde a sus intereses. Es importante enfatizar la importancia de iniciar la ruta con el taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar" y considerar los talleres que tienen como requisito haber acreditado otro que le es básico. En el caso de los talleres recomendados, el profesor podrá orientarse por esta sugerencia y participar con un plan preconcebido en el programa de formación.</p>
<p align="center">PROGRAMA DE TALLERES PERIODO SEPTIEMBRE 99-ENERO 2000 SABATINO</p>	<p align="center">TALLERES AUTORIZADOS</p> <p>Los talleres son autorizados el miércoles anterior a la fecha de inicio, siempre que se tengan por lo menos 15 participantes inscritos, en caso contrario el evento se reprogramará en otro periodo.</p> <p>Para la autorización de los talleres, es necesario que los interesados se inscriban oportunamente a los eventos.</p> <p>El listado de talleres autorizados se publica en la dirección de los planteles el miércoles previo al inicio del taller.</p>	<p align="center">ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN</p> <p>La acreditación de los talleres y la obtención de las constancias de horas formación comprende en todos los talleres del programa del cumplimiento de los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La asistencia completa al 100% de las sesiones del taller. • La entrega de los productos individuales y colectivos, que espula el taller. • La aplicación en el aula de la propuesta elaborada en las sesiones de formación. • Asistencia y participación en la sesión de retroalimentación y evaluación. • Entrega del reporte de aplicación.
<p align="center">INSCRIPCIONES</p> <p>El Centro de Actualización y Formación de Profesores presenta el programa de talleres sabetinos del periodo 99-B. El personal académico interesado en los eventos del programa, podrá inscribirse a partir de la publicación de este programa hasta una semana previa al inicio del taller de su interés.</p> <p>La inscripción puede realizarse en la Jefatura de Materia y/o en la Subdirección del plantel de adscripción, a fin de que sea enviada con oportunidad al CAFF. La inscripción puede realizarse directamente en las oficinas del Centro.</p>	<p align="center">CURSOS PARA ACADÉMICO EN RECONTRATACION.</p> <p>Los profesores en recontratación deberán cursar el taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar", así como aquellos que por primera vez participan en el programa de formación. Quienes hayan cursado este taller deberán tomar los talleres sugeridos en la RUTA DE FORMACIÓN</p>	<p align="center">DIRECTORIO</p> <p>LIC. JORGE GONZÁLEZ TEYSSIER DIRECTOR GENERAL MTRO. JAVIER GUILLEN ANGUANO SECRETARIO ACADÉMICO ACT. LILIA HIMMELSTINE CORTÉS DIRECTORA DE PLANEACIÓN ACADÉMICA LIC. JOSÉ LUIS MONDRAGÓN GÓMEZ JEFE DEL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES LIC. ROSA MA. FUENTES RAMOS JEFA DEL DEPARTAMENTO ACADÉMICO</p>

INSCRIPCIONES

El Centro de Actualización y Formación de Profesores presenta el programa de talleres sabatinos del periodo 99-B. El personal académico interesado en los eventos del programa, podrá inscribirse a partir de su publicación hasta una semana previa al inicio del taller de su interés. La inscripción puede realizarse en la Jefatura de Materia y/o en la Subdirección del plantel de adscripción, a fin de que sea enviada con oportunidad al CAFP, o realizarse directamente en las oficinas del Centro.

AUTORIZACIÓN DE TALLERES

Los talleres son autorizados el miércoles anterior a la fecha de inicio, siempre que se tengan por lo menos 15 participantes inscritos. En caso de no cubrir este requisito, el evento se reprogramará en otro periodo. Para la autorización de los talleres, es necesario que los interesados se inscriban oportunamente a los eventos. El listado de talleres autorizados se publica en la dirección de los planteles el miércoles previo al inicio del taller.

CURSOS PARA EL PERSONAL ACADÉMICO EN RECONTRATACIÓN PROGRAMACIÓN ESPECIAL

Los profesores en recontratación deberán cursar el taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar", así como aquellos que por primera vez participan en el programa de formación. Quienes hayan cursado este taller deberán tomar los talleres sugeridos en la RUTA DE FORMACIÓN

Las solicitudes especiales de cursos son atendidas con los siguientes requisitos:

- Enviar la solicitud del taller(es) a la Dirección de Planeación Académica, avalada por el Director del plantel, con la especificación de las fechas y horarios propuestos para la operación del taller.
- Enviar en anexo el listado con el nombre y firma de los profesores interesados en el evento.
- Mantener comunicación con el Centro a fin de convenir en la resolución de apoyo, así como los requerimientos logísticos del taller.

ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN

La acreditación de los talleres y la obtención de las constancias de horas formación comprende en todos los talleres del programa del cumplimiento de los siguientes requisitos:

- La asistencia completa al 100% de las sesiones del taller.
- La entrega de los productos individuales y colectivos, que estipula el taller.
- La aplicación en el aula de la propuesta elaborada en las sesiones de formación.
- Asistencia y participación en la sesión de retroalimentación y evaluación.
- Entrega del reporte de aplicación.

RUTA DE FORMACIÓN

La RUTA DE FORMACIÓN considera, en este programa, las sugerencias para participar en 21 talleres generales de enfoque psicopedagógico. Este se presenta en un esquema que orienta la elección de los talleres y la secuencia a seguir.

Los talleres están organizados por temáticas generales de interés como son: *Modelo Educativo del Colegio, Estrategias de enseñanza, Aprendizaje Significativo, Procesos Grupales, Psicología de la Adolescencia, Aspectos Sociales de la Educación*. En función de estas temáticas se han organizado los talleres a fin de que los profesores puedan determinar la ruta de formación acorde a sus intereses. Es importante enfatizar la importancia de iniciar la ruta con el taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar" y considerar los talleres que tienen como requisito el haber acreditado otro que le es básico. En el caso de los talleres recomendados, el profesor podrá orientarse por esta sugerencia y participar con un plan preconcebido en el programa de formación. **CONSULTE EL ESQUEMA**

TALLER I: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO ESCOLAR DURACIÓN: 35 horas Coordinadora: Lic. Ma. Isabel García Guardado	TALLER II: CONSTRUCTIVISMO EN EL AULA DURACIÓN: 45 horas Coordinadora: Lic. Ma. Isabel García Guardado.	TALLER III: LECTURA EXPERTA: APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA. DURACIÓN: 45 horas Coordinador: Profra. Lilia Cruz Sias																		
<p>Intención: Conocer las teorías cognitivas que alimentan el constructivismo soporte conceptual donde se sustenta la filosofía del Colegio de Bachilleres para apoyar sus planes y programas; así como la propuesta metodológica basada en los cinco componentes que le permite implementar en el aula las aportaciones de las diferentes teorías cognitivas.</p>	<p>Intención: Conocer y aplicar la propuesta metodológica del Colegio, así como reflexionar sobre el marco explicativo del constructivismo que nos sirve como referente para contextualizar, planificar, analizar, y modificar en función de lo que ocurre en el aula, adecuando las acciones de acuerdo a los fines establecidos, características y necesidades de los alumnos.</p>	<p>Intención: Que los profesores diseñen estrategias metodológicas constructivistas para la comprensión de la lectura de los textos que el profesor trabaja en su realidad educativa.</p>																		
<p>Objetivo: Conceptualizar y ejercitar el proceso de construcción del conocimiento, de tal forma que el participante pueda analizar las condiciones que favorecen el aprendizaje escolar y vincularlo con el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.</p>	<p>Objetivo: Diseñar estrategias congruentes con el enfoque constructivista del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.</p>	<p>Objetivo: Analizar la propuesta teórica-metodológica del entrenamiento estratégico de la comprensión lectora, a fin de proponer e instrumentar una estrategia tendiente al entrenamiento de lectores expertos en el aula.</p>																		
<p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría psicogenética: estructura, esquema, asimilación, acomodación, equilibración. • Teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo: tipos de aprendizaje, secuencia lógica y psicológica. • Enfoque histórico cultural: aprend. social ayuda entre iguales, zona de desarrollo próximo. • Procesamiento humano de información (PHI): motivación, atención, memoria. Componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: problematización, organización, lógica y uso de los métodos, incorporación de información, aplicación y consolidación. Psicología instruccional: estrategias de enseñ. para la promoción de aprend. significativos. 	<p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paradigma constructivista. • Aproximación del proceso de enseñanza y aprendizaje. • Relación entre la evaluación y los métodos de enseñanza. • Tipos de conocimiento. • Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. • Elementos constructivistas que intervienen en cada uno de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: problematización, organización lógica y uso de los métodos, incorporación de información, aplicación y consolidación. 	<p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepción constructivista de la comprensión lectora. • Aspectos metodológicos de la propuesta de entrenamiento de la comprensión lectora. • Orientaciones para la instrumentación de la propuesta de entrenamiento de lectores expertos en el contexto de la asignatura. 																		
<p>RUTA DE FORMACIÓN: El taller es obligatorio para todos los profesores de nuevo ingreso y para aquellos que están en proceso de recontratación, así como los que van a participar por primera vez en el programa de formación.</p>	<p>RUTA DE FORMACIÓN: El taller puede ser cursado únicamente por profesores que acreditaron el taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar".</p>	<p>RUTA DE FORMACIÓN: Una vez cursado este taller, le recomendamos los talleres: 1. "Estrategias para la evaluación del aprend. y la enseñ". 2. Uso estratégico de materiales instruccionales para el aprendizaje significativo. 3. Estrategias para la redacción de textos escolares. 4. Como diseñar una clase: principios y orientaciones.</p>																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th>PLANTEL SEDE</th> <th>FECHA</th> <th>TURNO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO				<table border="1"> <thead> <tr> <th>PLANTEL SEDE</th> <th>FECHA</th> <th>TURNO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO				<table border="1"> <thead> <tr> <th>PLANTEL SEDE</th> <th>FECHA</th> <th>TURNO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO			
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO																		
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO																		
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO																		

PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO
<p>TALLER IV: ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA. DURACIÓN: 45 horas Coordinadora: Profra. Lilia Cruz Sias.</p>			<p>TALLER V: USO ESTRATEGICO DE LOS MATERIALES INSTRUCCIONALES PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DURACIÓN: 35 horas Coordinadora: Profra. Lilia Cruz Sias.</p>			<p>TALLER VI ESTRATEGIAS PARA LA REDACCIÓN DE TEXTOS ESCOLARES I DURACIÓN: 35 horas Coordinadora: Profra. Lilia Cruz Sias</p>		
<p>Intención: Propiciar la reflexión acerca de la buena planeación de las estrategias e instrumentos de evaluación, habilitándolo en el diseño de las mismas a fin de encontrar coherencia y enlace con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p>			<p>Intención: Desarrollar en el participante la habilidad en el manejo metodológico para el tratamiento de un tema con todo lo que esto implica (estrategias de enseñanza vinculadas a las de aprendizaje, pertinencia de recursos didácticos y diseño de materiales instruccionales) en sus fases de apertura, desarrollo y cierre.</p>			<p>Intención: Que los participantes diseñen y modelen estrategias pertinentes para la solicitud de trabajos escritos.</p>		
<p>Objetivo: Diseño estratégico de evaluación del aprendizaje, en donde a través del análisis del programa de asignatura, planeo procedimientos y estructura instrumentos en un proceso inherente al de enseñanza, que al aplicarlos, reflejen fielmente el grado de avance de los alumnos.</p>			<p>Objetivo: Analizar e incorporar las orientaciones constructivistas en la utilización de materiales instruccionales, recursos didácticos y formas de trabajo destinados a apoyar el aprendizaje significativo.</p>			<p>Objetivo: Diseñar estrategias que permitan al estudiante desarrollar habilidades psicolingüísticas en la redacción de textos escolares.</p>		
<p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepción constructivista de la evaluación. • El proceso de evaluación. • Modalidades de la evaluación. • Tabla de especificaciones. • Categorización de los aprendizajes. • Estrategias de evaluación diagnóstico, formativa y sumativa. • Pertinencia de los instrumentos de evaluación. 			<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones constructivistas para el diseño de estrategias basadas en el programa de asignatura. • Criterios para el diseño de materiales instruccionales. • Criterios para la utilización de recursos didácticos. • Técnica para la organización del trabajo grupal. 			<p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los procesos psicolingüísticos inmersos en la redacción de textos escolares. • Características del redactor experto y no experto. • Estructura semántica del texto. • Modos discursivos y macrorreglas. • Modelos de estrategias metodológicas para la redacción de resúmenes, toma de notas y paráfrasis. 		
<p>RU TA DE FORMACIÓN: El taller es básico para iniciar con los talleres referentes a las estrategias de enseñanza. Después de este taller, recomendamos tomar los siguientes: 1. Uso estratégico de materiales instruccionales para el aprendizaje significativo. 2. Lectura Experta: Aplicaciones prácticas en el aula. 3. Estrategias para la redacción de textos escolares I. 4. Como diseñar una clase: principios y orientaciones.</p>			<p>RU TA DE FORMACIÓN: Si su interés es conocer algo más acerca de la planeación de estrategias de enseñanza, recomendamos tomar los siguientes talleres: 1. "Estrategias para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza". 2. Lectura Experta: Aplicaciones prácticas en el aula. 3. Estrategias para la redacción de textos escolares I. 4. Como diseñar una clase: principios y orientaciones.</p>			<p>RU TA DE FORMACIÓN Se recomienda tomar los siguientes talleres: 1. "Estrategias para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza". 2. "Lectura experta: aplicaciones prácticas en el aula". 3. Uso estratégico de materiales instruccionales para el aprendizaje significativo. 4. Como diseñar una clase: principios y orientaciones. Cursar con antelación el taller: "Lectura experta: aplicaciones prácticas en el aula".</p>		

TALLER VII: APRENDIZAJE ESTRATÉGICO: SU APLICACIÓN EN EL AULA. DURACIÓN: 35 horas Coordinadora: Lic. Luz María Gómez Arroyo			TALLER VIII: LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y SU IMPORTANCIA EN LA ENSEÑANZA DURACIÓN: 35 horas Coordinadora: Lic. Luz María Gómez Arroyo			TALLER IX: LA DINÁMICA DE GRUPOS EN EL APREN- DIZAJE ESCOLAR DURACIÓN: 35 horas Coordinadora: Lic. Luz María Gómez Arroyo		
<p>Intención: El profesor manejará diversos tipos de estrategias de enseñanza, tales como; el repaso, código, imaginaria, abreviaturas, analogías, categorización, redes conceptuales, diagramas UVE y mapas conceptuales. Si el maestro los utiliza en clase el alumno aprenderá a incorporarlas en el manejo de los contenidos temáticos.</p>			<p>Intención: El profesor reconocerá cuáles son las fases por las que atraviesan los alumnos cuando solucionan un problema y en este sentido promover que los alumnos apliquen sus habilidades del pensamiento al solucionar problemas propios de la asignatura.</p>			<p>Intención: El profesor conocerá los elementos, características y procesos de los grupos. Con esta visión podrá elegir las mejores técnicas para aplicar en el grupo, además conocerá cómo y cuándo realizarlas para obtener los mejores resultados en el salón de clases.</p>		
<p>Objetivo: Diseñar procedimientos para el desarrollo de estrategias de aprendizaje que apoyen el proceso de enseñanza.</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> Análisis las condiciones para emplear las estrategias de aprendizaje. Examinar las estrategias de aprendizaje: de Repaso, Elaboración (códigos, rimas, abreviaturas o analogías), de Organización (redes conceptuales, diagramas UVE y mapas conceptuales). 			<p>Objetivo: Analizar los diferentes tipos de pensamiento y su implementación en la solución de problemas.</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> Definir las habilidades del pensamiento. Revisar los tipos de pensamiento como: analógico, creativo, heurístico, algorítmico y las características de cada uno. Analizar el proceso de solución de problemas. 			<p>Objetivo: Analizar los factores involucrados en la constitución y desarrollo de un grupo, así como valorar el papel de las técnicas en la dinámica de los grupos de aprendizaje.</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conocer las características, los procesos y los factores involucrados en un grupo. Diferenciar el papel de la técnica grupal en la dinámica del grupo escolar. Comprender la función de las diversas técnicas grupales en el aprendizaje de los alumnos. Ejercitar técnicas grupales acordes con su disciplina. 		
<p>ruta de formación</p> <p>Si se interesa en las estrategias que el alumno utiliza para aprender significativamente, le sugerimos tomar este taller que es básico a la temática. Después de este taller, puede tomar:</p> <ol style="list-style-type: none"> "Habilidades del pensamiento" "La mediación en el proceso de construcción del conocimiento" "Motivar para aprender" 			<p>ruta de formación</p> <p>Después de este taller, se recomienda cursar los siguientes talleres:</p> <ol style="list-style-type: none"> "Aprendizaje Estratégico: su aplicación en el aula". "La mediación en el proceso de construcción del conocimiento" "Motivar para aprender" 			<p>ruta de formación</p> <p>Si se interesa en los procesos grupales y su vinculación con el aprendizaje escolar, le sugerimos tomar este taller que es básico a la temática.</p> <p>Después de este taller, recomendamos tomar el siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Dinámica de grupos II: La coordinación del grupo escolar. Relación afectiva: su importancia en la enseñanza y el aprendizaje. 		
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO

TALLER X: DINÁMICA DE GRUPOS II, LA COORDINACIÓN DEL GRUPO ESCOLAR DURACIÓN: 30 horas Lic. Luz Ma. Gómez Arroyo			TALLER XI: CÓMO DISEÑAR UNA CLASE: PRINCIPIOS Y ORIENTACIONES DURACIÓN: 35 horas Coordinadora: Lic. Araceli Rodríguez Argüello			TALLER XII: MOTIVAR PARA APRENDER DURACIÓN: 35 horas Coordinadora: Lic. Ma. Isabel García Guardado.		
Intención:			Intención:			Intención:		
El profesor contará con mejores elementos para realizar una buena coordinación de las técnicas grupales y promover una dinámica en el salón que favorezca alcanzar los objetivos del aprendizaje, de una manera significativa para el alumno.			El docente aplicará en el proceso de enseñanza y aprendizaje estrategias que permitan activar el conocimiento previo, trabajar en grupos cooperativos, realizar el modelamiento y organizar las tareas de evaluación.			Reflexionar sobre la falta de motivación de los estudiantes hacia el estudio, a partir de la interacción entre las metas que se traza el alumno, la forma de pensar para enfrentarse a las tareas y la valoración de los resultados; de tal manera que el profesor resignifica su papel en el logro de la actividad académica.		
Objetivo:			Objetivo:			Objetivo:		
Valorar los elementos teórico metodológicos que intervienen en la conducción de los grupos escolares.			Proporcionar orientaciones teórico-metodológicas para el diseño de una clase.			Desarrollar estrategias motivacionales a partir del análisis del proceso de la motivación y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje.		
Contenido:			Contenido:			Contenido:		
<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar los aspectos del grupo escolar desde su dinámica. <ul style="list-style-type: none"> Ejercitar lo relacionado a la coordinación de grupos a través de la aplicación de técnicas que sean útiles a las necesidades del profesor y los alumnos. Conocer diversos estilos de coordinación de grupos. 			<ul style="list-style-type: none"> Factores instruccionales. Estrategias para activar el conocimiento previo. Estrategias para la organización cooperativa del trabajo. <ul style="list-style-type: none"> Estrategias para la retroalimentación antes, durante y después de la tarea de enseñanza y aprendizaje. Modelamiento de las estrategias para enfrentar y evaluar los procesos y productos de la tarea de aprendizaje. Estrategias para la organización de la evaluación. 			<ul style="list-style-type: none"> Motivación; antecedentes. Enfoques teóricos de la motivación: atribucional de Weiner, incapacidad aprendida, autovaloración y motivación de logro. Cambios evolutivos de actuación del profesor y del alumno. Función del profesor en el manejo de ambientes motivacionales. Principios motivacionales para la instrucción. 		
RUTA DE FORMACIÓN			RUTA DE FORMACIÓN			RUTA DE FORMACIÓN		
Para participar en este taller, es obligatorio haber acreditado el taller "La dinámica de grupos en el aprendizaje escolar".			Después de este taller, recomendamos tomar los siguientes: 1. "Estrategias para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza". 2. Uso estratégico de materiales instruccionales para el aprendizaje significativo. 3. Lectura Experta: Aplicaciones prácticas en el aula. 4. Estrategias para la redacción de textos escolares I.			Después de este taller, recomendamos tomar los siguientes: 1. "La mediación en el proceso de construcción del conocimiento" 2. "Habilidades del pensamiento" 3. "Aprendizaje estratégico: Su aplicación en el aula".		
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO

TALLER XIII: LA MEDIACIÓN EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO		
DURACIÓN: 35 horas		
Coordinadora: Lic. Ma. Isabel García Guardado.		
Intención: Conocer la propuesta de Feuerstein con respecto a la teoría de la modificabilidad cognitiva, la importancia de la detección de las funciones cognitivas deficientes para el desarrollo de habilidades del pensamiento, así como los diferentes estilos de mediación que contribuyen a elevar el potencial de aprendizaje.		
Objetivo: Analizar la importancia de la mediación como elemento estratégico en el proceso de construcción del conocimiento.		
Contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Mediación: definición y características. • Estilos de mediación. • Habilidades del pensamiento y funciones cognitivas. • La mediación en el proceso de construcción del conocimiento. 		
RUTA DE FORMACIÓN		
Después de este taller, recomendamos tomar los siguientes: 1. "Aprendizaje estratégico: Su aplicación en el aula". 2. "Habilidades del pensamiento" 3. "Motivar para aprender"		
Se recomienda haber cursado el taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar"		
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO

TALLER XIV: COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE		
DURACIÓN: 35 horas		
Coordinadora: Lic. Ma. Guadalupe Coello Macías.		
Intención: El profesor conocerá las características y formas de realización del acto comunicativo en las interacciones en el aula, así como el aprovechamiento de los medios masivos de difusión como fuente de conocimientos y su uso en el ámbito escolar.		
Objetivo: Analizar la importancia de la comunicación educativa en el aula, así como valorar los factores que intervienen en el desarrollo de los procesos de interacción y comunicación que tienen lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.		
Contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Proceso comunicación-educación como práctica social y cultural. • Lenguaje y comunicación en el proceso educativo. • Los medios masivos de difusión, la familia y la escuela. • Comunicación para la educación y la construcción del conocimiento. 		
RUTA DE FORMACIÓN		
El taller es básico para incursionar en los talleres relativos a los Aspectos Sociales de la Educación. A los profesores que deseen participar por primera vez en el programa de formación pueden optar por este taller.		
Después de este taller, recomendamos tomar los siguientes: 1. Sociedad, Educación y Cultura. Educación y Valores: Análisis para la práctica educativa.		
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO

TALLER XV: ADOLESCENCIA		
duración: 30 horas		
coordinadora: Lic. Della Sandra Solís Barrera		
Intención: Construir un conocimiento general sobre los aspectos que influyen en la personalidad de los adolescentes y en el trabajo escolar para poner en práctica una serie de estrategias que le permitan crear las condiciones que favorezcan el aprendizaje en los alumnos.		
Objetivo: Analizar los cambios que se dan en la adolescencia y sus repercusiones en el proceso de aprendizaje.		
Contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta un panorama general sobre algunas teorías que han abordado el estudio de la adolescencia. • Se analiza la problemática en torno a su grupo de pares, sexualidad, familia, relación profesor-alumno y los aspectos cognoscitivos que derivan de esta etapa y su incidencia en el aprendizaje. 		
RUTA DE FORMACIÓN		
La acreditación de este taller es requisito indispensable para cursar todos los talleres relativos a la temática de la adolescencia.		
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO

<p>TALLER XVI: ADOLESCENCIA Y CREATIVIDAD DURACIÓN: 30 horas Coordinadora: Lic. Delia Sandra Solís Barrera</p>	<p>TALLER XVII: RELACIÓN AFECTIVA: SU VALOR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DURACIÓN: 35 horas Coordinadora: Lic. Delia Sandra Solís Barrera</p>	<p>TALLER XVIII: ASPECTOS PSICOSEXUALES DE LA ADOLESCENCIA DURACIÓN: 35 horas Coordinadora: Delia Sandra Solís Barrera</p>									
<p>Intención: Dotar al participante de elementos que le permitan favorecer el pensamiento creativo en los adolescentes, desarrollando su potencial.</p>	<p>Intención: Propiciar la reflexión en torno a las relaciones afectivas generadas en el aula, transformando aquellas que resultan inadecuadas en la práctica educativa.</p>	<p>Intención: Proporcionar al docente, elementos que propicien en el estudiante la reflexión en torno a la toma de decisiones consciente en relación con su sexualidad, permitiendo planear y prevenir situaciones de riesgo que derivan en problemáticas escolares.</p>									
<p>Objetivo: Analizar la importancia que tiene el pensamiento creativo del adolescente para la solución de problemas en el ámbito escolar.</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto, componentes y fases de la creatividad. • Se analizan las características del pensamiento convergente y divergente y su relación con la solución de problemas. • Se lleva a cabo una revisión de técnicas que favorecen la creatividad para abocarnos al trabajo con adolescentes. 	<p>Objetivo: Analizar la repercusión de la dinámica afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el desarrollo del mismo.</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se analizan los roles y los vínculos generados en el ámbito familiar y se trasladan al escolar, retomando al grupo como mediador de las relaciones afectivas. • A partir de las relaciones establecidas en la dinámica maestro-grupo-contenido, se lleva a cabo un análisis del actuar docente en el aula. 	<p>Objetivo: Conocer y analizar los aspectos psicosexuales de la adolescencia que explican el comportamiento de los adolescentes con la finalidad de favorecer la relación académico-estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presentan diversas formas de conceptualización de la sexualidad humana. • Se retoma el modelo de los cuatro hitos sexuales a partir del cual se lleva a cabo una revisión de los elementos que conforman la identidad sexual en la adolescencia. • Se analizan los canales de socialización de la sexualidad, enfatizando la función del docente en este contexto. • Asimismo, es abordado el modelo cognoscitivo del desarrollo sexual, el cual permite tener una visión global del adolescente. 									
<p>RUTA DE FORMACIÓN: Para participar en este taller es <i>obligatorio</i> haber acreditado el taller "Adolescencia". Después de este taller, le recomendamos participar en los siguientes: 1. Aspectos Psicosexuales de la Adolescencia 2. Adolescencia y proyecto de vida.</p>	<p>RUTA DE FORMACIÓN: Se recomienda haber cursado el taller "La dinámica de grupos en el aprendizaje escolar". Después de este taller, le recomendamos participar en el siguiente: 1. Dinámica de grupos II. La coordinación del grupo escolar.</p>	<p>RUTA DE FORMACIÓN Para participar en este taller es <i>obligatorio</i> haber acreditado el taller "Adolescencia"</p>									
<table border="1"> <tr> <td>PLANTEL SEDE</td> <td>FECHA</td> <td>TURNO</td> </tr> </table>	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO	<table border="1"> <tr> <td>PLANTEL SEDE</td> <td>FECHA</td> <td>TURNO</td> </tr> </table>	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO	<table border="1"> <tr> <td>PLANTEL SEDE</td> <td>FECHA</td> <td>TURNO</td> </tr> </table>	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO									
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO									
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO									

<p>TALLER XIX: ADOLESCENCIA Y PROYECTO DE VIDA DURACIÓN: 35 HORAS Coordinadora: Lic. Delia Sandra Solis Barrera</p>	<p>TALLER XX: SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y CULTURA DURACIÓN: 35 horas Coordinadora: Lic. Ma. Guadalupe Coello Macias</p>	<p>TALLER XXI: EDUCACIÓN Y VALORES: ANÁLISIS PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA. DURACIÓN: 35 horas Coordinadora: Lic. Ma. Guadalupe Coello Macias</p>																		
<p>Intención: Proporcionar al docente elementos que favorezcan en los estudiantes el desarrollo de habilidades, intereses y motivos que le permitan al adolescente, elaborar un plan de vida con un alto nivel de aspiraciones.</p>	<p>Intención: El profesor identificará las interacciones que se generan en la práctica educativa, que como práctica cultural es determinante en el ser social de la educación, y resignificará su propio quehacer, apoyándose en los planteamientos teóricos que se revisan.</p>	<p>Intención: El profesor analizará el sentido e importancia de la educación escolar en la enseñanza y formación de valores, donde se destaca otra forma de entender las interacciones con los alumnos, a fin de que retroalimente su propia práctica educativa y estructurar en una propuesta pedagógica.</p>																		
<p>Objetivo: Analizar la importancia que tiene el proyecto de vida en la adolescencia y los elementos que lo conforman para favorecer el nivel de aspiraciones en los estudiantes.</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidades del ser humano (Maslow), avocándolas a las de los adolescentes. • Elementos que conforman un plan de vida: autoestima, toma de decisiones, asertividad y valores, enfatizando el papel fundamental que juega la capacidad de elaborar planes de vida en la adolescencia y particularmente en sus fases media y tardía. 	<p>Objetivo: Analizar las implicaciones sociales y culturales de la práctica educativa en el Colegio de Bachilleres, en relación con sus actores, orientaciones y propósitos.</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La práctica educativa en el contexto de la modernidad y la posmodernidad. • Papel de la cultura sobre el ser social de la educación. • Propuestas teóricas para una orientación en las interrelaciones entre los sujetos del proceso educativo. 	<p>Objetivo: Analizar los valores en el contexto socio-histórico en el cual se lleva a cabo el proceso educativo en el Colegio de Bachilleres para fundamentar su impacto y desarrollo desde el ejercicio docente, a través del conocimiento de sus principios teóricos y el análisis de la experiencia en la práctica educativa.</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones de la educación en el contexto actual. • Fundamentos de los valores y las actitudes en relación con proceso educativo. • Función de la escuela y el profesor como formador de valores. 																		
<p>RUTA DE FORMACIÓN</p> <p>Para participar en este taller es obligatorio haber acreditado el taller "Adolescencia".</p> <p>Después de este taller, le recomendamos participar en el taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos Psicosexuales de la Adolescencia 	<p>RUTA DE FORMACIÓN:</p> <p>Después de cursar este taller, recomendamos tomar los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Educativa y práctica docente. • Educación y Valores: Análisis para la práctica educativa. 	<p>RUTA DE FORMACIÓN:</p> <p>Se recomienda haber cursado el taller "Sociedad, Educación y Cultura".</p> <p>Después de este taller, recomendamos tomar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Comunicación Educativa y Práctica Docente" • Todos los relacionados con la Adolescencia 																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th>PLANTEL SEDE</th> <th>FECHA</th> <th>TURNO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO				<table border="1"> <thead> <tr> <th>PLANTEL SEDE</th> <th>FECHA</th> <th>TURNO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO				<table border="1"> <thead> <tr> <th>PLANTEL SEDE</th> <th>FECHA</th> <th>TURNO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO			
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO																		
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO																		
PLANTEL SEDE	FECHA	TURNO																		

Ejemplo de difusión de la programación en actualización de contenidos disciplinarios

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES
PERIODO SEMESTRAL SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 1999

PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO
ÁREA DE: BIOLOGÍA

El Colegio de Bachilleres se complace en invitar a usted a participar en el taller de Profundización en Contenidos Disciplinarios y Didácticos:

“PREPARACIONES FIJAS DE TEJIDOS VEGETALES”

OBJETIVO: Conocer las técnicas de fijación y montaje, mediante la elaboración y análisis de preparaciones fijas de tejidos vegetales, con la finalidad de diseñar propuestas metodológicas que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia de biología.				
INSTRUCTOR: Biol. María Dolores Téllez Gutiérrez.				
CONTENIDO TEMÁTICO: 1.- 2.-				
ASIGNATURA(S) QUE APOYA	FECHAS	SEDE	DURACIÓN	HORARIO
Biología I, II y Ecología				

PROCEDIMIENTO DE INSCRIPCIÓN

Con el fin de determinar la apertura del taller, le agradeceremos llene el **formato inscripción anexo y entréguelo al Jefe de Materia**, por lo menos **una semana antes del inicio del taller**

Se notificará 3 días hábiles antes del inicio del taller la autorización o no de apertura. El criterio de autorización está en función del número de inscripciones recibidas oportunamente.

COLEGIO DE BACHILLERES
PROGRAMACIÓN SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 1999

FORMATO DE INSCRIPCIÓN

APELLIDO PATERNO, MATERNO Y NOMBRES	PLANTEL DE ADSCRIPCIÓN
TALLER AL QUE SE INSCRIBE	

SEDE PLANTEL	HORARIO	FECHAS
TEL(S) RECADOS	FECHA DE INSCRIPCIÓN	FIRMA

EJEMPLO DE DIFUSIÓN PARA PARTICIPAR EN PROYECTOS ACADÉMICOS ESPECIALES

COLEGIO DE BACHILLERES CENTRO DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO

RÉPLICA Y ENRIQUECIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA (REEIP)

Una de las finalidades del Plan para la formación del Personal Académico del Colegio de Bachilleres es el reforzamiento permanente de los saberes disciplinarios, así como el desarrollo y la implementación de estrategias y metodologías de enseñanza en el marco del modelo educativo y los programas de asignatura.

En este contexto el CAFP, a través del Departamento de Actualización y Actividades Colegiadas, ha desarrollado desde el semestre 95-A el proyecto de "Laboratorio de Estrategias de Intervención Pedagógica".

Los profesores que han participado en EIPS cuentan con un producto que contiene la planeación detallada de cada clase del curso. Dicho producto incluye los instrumentos de evaluación pertinentes al enfoque de los programas, así como los apoyos instruccionales para la ejercitación, aplicación y consolidación de lo aprendido.

De esta manera se ha logrado ofrecer al profesor una formación integrada que le ha permitido tener un mejor manejo didáctico-disciplinario de los programas de estudio, así como experimentar y conocer los beneficios de la planeación.

Así, con el propósito de brindar un espacio de consolidación y mantenimiento en donde el profesor enriquezca su estrategia y adquiera la experiencia de una segunda aplicación, se presenta el proyecto de "Réplica y Enriquecimiento de Estrategias de Intervención Pedagógica" (REEIP).

Participantes.

Profesores que hayan participado ya en el Laboratorio de Estrategias de intervención correspondiente (EIP).

Producto

Estrategia de Intervención Pedagógica ajustada y refinada.

Etapas de formación:

Módulo I. Análisis y diagnóstico de viabilidad de un diseño instruccional.

Temáticas: -Marco teórico referencial de la EIP. (constructivismo, planificación de un diseño instruccional, enseñanza y aprendizaje en el C:B, conceptualización de estrategia de intervención pedagógica).

-Marco contextual de la EIP (análisis conceptual, mapa conceptual, planes de clase: actividades de enseñanza y de aprendizaje y elementos estratégicos: técnicas para el aprendizaje grupal, materiales instruccionales e instrumentos de evaluación).

-Lineamientos para el seguimiento y aplicación de la EIP.

Duración: • 30 horas, del 10 al 15 de agosto de 1998.

Módulo II. Evaluación de la aplicación de un diseño instruccional.

Temáticas: -Metodología para el análisis por reactivo y resultados de aprendizaje en los instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa, y sumativa.

-Metodología para el análisis de elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje que permiten observar el desarrollo del curso cualitativa y cuantitativamente.(actividades y estrategias de enseñanza y de aprendizaje, uso del diario de clase, productos y valoraciones de los alumnos, etc).

Duración: • 25 horas en sesiones sabatinas en el semestre 98-B.

Etapa de producción

• 75 horas de trabajo individual y en pequeños grupos con el instructor, bajo la coordinación y/o asesoría del jefe de colegio del área correspondiente, dedicado a:

- Profundizar en el manejo de los contenidos.

- Ajustar los mapas conceptuales y análisis conceptuales, instrumentos de evaluación, planes de clase: actividades de enseñanza y de aprendizaje, y elementos estratégicos: técnicas para el aprendizaje grupal, materiales instruccionales e instrumentos de evaluación.

• 15 horas presenciales con el grupo completo para el ajuste e integración durante el intersemestre 98-B (enero-febrero 1999), dedicado a:

- Integrar la estrategia de intervención pedagógica a partir del análisis de instrumentos de evaluación, materiales, valoración y productos de los alumnos, así como las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Reconocimientos

- Etapa de formación: Módulo I + II = 55 horas CAFP.

- Etapa de producción: Constancia de Aportación Académica.

Las asignaturas, sedes y horarios en que se llevará a cabo el proyecto REEIP se detallan en el cuadro que aparece en el reverso.

PROGRAMACIÓN DEL PROYECTO "RÉPLICA DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA" (REIPs)

MATERIAS	TURNO	PI. 01	PI. 02	PI. 03	PI. 04	PI. 05	PI. 07	PI. 09	PI. 12
Lengua Adicional al Español	MAT.	LAE I	LAE I	LAE I	LAE I	LAE I		LAE I	

Biología	MAT.			Eco- logía					
Física	MAT.	Física I							
	VES.					Física I			Física III
Métodos de Investigación	VES.						M de I I		
Taller de Lec- tura y Redac- ción	MAT.		TLR I				TLR I		
Química	MAT.	Quími- ca II	Quí- mica I	Quí- mica I	Quí- mica I	Quími- ca II			

**ANEXO 4: MODELOS DE CONCENTRADOS Y REPORTES DE EVALUACIÓN DE DIVERSOS
TALLERES DEL PLAN PARA LA FORMACIÓN Y PROYECTOS ACADÉMICOS ESPECIALES.**

**DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN ACADÉMICA
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES**

DEPARTAMENTO ACADÉMICO

**INFORME DE OPERACIÓN DE TALLERES PSICOPEDAGÓGICOS
PERÍODO INTERSEMESTRAL 2000**

ELABORADORES:

**LILIA CRUZ SÍAS
SANDRA SOLÍS BARRERA
LUZ MA. GÓMEZ ARROYO
ISABEL GARCÍA GUARDADO
GUADALUPE COELLO MACÍAS
SERGIO DE LA TORRE ZERMEÑO
ARACELI RODRÍGUEZ ARGUELLO**

**COORDINACIÓN:
JOSÉ LUIS MONDRAGÓN GÓMEZ
JAVIER CHÁVEZ AGUILAR
ROSA MA. FUENTES RAMOS**

FEBRERO 2000

I. ESTADÍSTICA GENERAL. **Periodo que reporta: Septiembre de 1999- febrero del 2000**

TALLER	Núm. de Op.	Procedencia				Programación		Operaciones por Coordinación. No. y porcentaje			Operaciones por Turno. Núm. y porcentaje			Todos los que aparecieron en la lista inicial.		Desertores: (asistencia, al menos una vez)		Acreditados		No acreditados	
		Inter-no	%	Ex-terno	%	Normal	Especial	N	C	S	Mat	Vesp	Sab	No de participantes	Núm. de cuestionarios	NO.	%	NO.	%	NO.	%
1.-ASPECTOS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA QUE INFLUYEN EN EL ÁMBITO ESCOLAR DEL COLEGIO DE BACHILLERES	12	9	75.0	3	25.0	9 -- 75.0	3 -- 25.0	4 -- 33.0	4 -- 33.0	4 -- 33.0	7 -- 58.0	5 -- 41.0	0 -- 0.0	252	235 -- 93.3	2	0.7	248	98.4	2	0.7
2.-LOS VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO	11	11	100.0	0	0.0	11 -- 100	0 -- 0.0	4 -- 36.0	4 -- 36.0	3 -- 28.0	8 -- 73.0	3 -- 27.0	0 -- 0.0	285	255 -- 89.5	0	0.0	272	95.0	13	5.0
3.-CONDICIONES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE EFICIENTE EN EL AULA	22	21	95.5	1	5.0	10 -- 45.4	12 -- 54.4	8 -- 36.4	8 -- 36.4	6 -- 27.2	11 -- 50.0	11 -- 50.0	0 -- 0.0	427	400 -- 93.3	9	2.1	407	93.3	11	6.7
TOTAL	45	41	91.1	4	8.8	30 -- 66.6	15 -- 33.3	16 -- 35.5	16 -- 35.5	13 -- 29.0	26 -- 57.7	19 -- 42.2	0 -- 0.0	964	890 -- 92.3	11	1.14	927	96.1	26	2.6

SÍNTESIS: El programa psicopedagógico cuenta con 3 talleres de las líneas de *Educación y Valores, Adolescencia y Ambiente favorable en el aula*, diseñados con fundamento en el *Plan para la Formación del Personal Académico que entró en vigencia en enero de 2000*.

-Se operaron 45 talleres, el 91.1% por profesores internos que fungen como docentes y académicos de la institución. Sólo el 8.8 de los talleres fueron operados por instructores externos.

-Los talleres programados fueron 30 que equivalen al 66.6% de los operados; el 33.3%(15 talleres) fueron solicitados por los planteles.

-Se logró la atención de los planteles representativos de las zonas norte, centro y sur con una oferta equilibrada de talleres por turno y sede.

-Se atendió a 964 profesores. Acreditaron el 96.1% (927), desertaron 11 profesores(1.14%) y no alcanzaron la acreditación el 2.6%(26 profesores).

II EXPECTATIVAS

6. ¿ Es la primera vez que asiste al taller del C.B.?	SI		NO		No contestó	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1. ASPECTOS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA QUE INFLUYEN EN EL ÁMBITO ESCOLAR DEL C. B.	34	14.0	178	76.0	23	9.7
2.-LOS VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO	6	2.0	248	97.0	1	1
3.-CONDICIONES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE EFICIENTE EN EL AULA	3	1.2	397	98.5	0	0.0
TOTAL	43	4.8	823	92.4	24	2.6

TOTAL DE CUESTIONARIOS APLICADOS 890

SÍNTESIS: El 92.4% (823) de los participantes ya habían participado con anterioridad en el programa de formación, mientras que el 4.8%(43) no habían asistido a eventos de formación en el Colegio de Bachilleres.

7. Asistí al taller porque	a) Me interesó la temática		b) Me recomendaron el taller		c) Me fue más cómoda la sede, fecha y/u horario		d) Me sugirieron que debía cursar el taller		e) El taller que me interesaba no se abrió		f) Por casualidad		No contestó la pregunta	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
1. ASPECTOS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA QUE INFLUYEN EN EL ÁMBITO ESCOLAR DEL C. B.	211	90.0	44	19.0	58	25.0	11	5.0	4	2.0	1	0.5	2	1.0
2.-LOS VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO	22	87.0	15	6.0	57	22.0	7	3.0	2	1.0	1	0.3	1	0.3
3.-CONDICIONES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE EFICIENTE EN EL AULA	319	79.7	30	7.5	93	23.25	11	2.7	2	0.5	4	1.0	1	0.2
TOTAL	552	62.0	89	10.0	208	23.3	29	3.2	8	0.8	6	0.6	4	0.4

El porcentaje que aparece en la línea de " TOTAL", fue calculado a partir del total de cuestionarios aplicados.
 TOTAL DE CUESTIONARIOS APLICADOS 890

SÍNTESIS: El 62.0% (552)de los participantes asistieron a los talleres por el interés que despertaron en ellos las temáticas, mientras que el 23.3%(208) manifestó que las sedes, fechas y horarios les fueron convenientes.

8. Lo que encontré en este taller	a) Me agradó y me va servir para mi práctica docente.		b) Me gustó pero no sé como lo voy a aplicar		c) Me agradó pero no me sirve para..		d) No me gustó, pero creo que tiene utilidad para mi práctica.		e) Ni me gustó ni tiene aplicación en mi práctica		No contestó a la pregunta	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
Taller												
1. ASPECTOS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA QUE INFLUYEN EN EL ÁMBITO ESCOLAR DEL C. B.	225	96.0	3	1.0	1	0.5	1	0.5	-	-	5	2
2.-LOS VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO	230	90.0	22	8.7	-	-	2	1.0	-	-	1	3.0
3.-CONDICIONES QUE FAVORECEN EL APREN. EFICIENTE EN EL AULA	377	94.2	8	2.0	1	0.2	8	2.0	3	.7	3	.7
TOTAL	832	93.4	33	3.7	2	0.2	11	1.2	3	0.3	9	1

SÍNTESIS: El 93.4% de los participantes al programa de talleres manifestaron su agrado a los temáticas de los talleres y la utilidad que estos tienen en la práctica que ellos desarrollan.

LA FORMACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO DEL COLEGIO DE BACHILLERES. REPORTE LABORAL. JOSÉ LUIS MONDRAGÓN GÓMEZ 2001

9. Ahora que terminé el taller.	a) Estoy interesado por mi formación académica.		b) Cuento con mayores elementos para explicar y aplicar en mi práctica		c) Veo que me aportó poco, pero, quizá asista a otro taller.		d) Me parece que no me sirvió y no me gustaría asistir a otro.		No respondió a la pregunta	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
Taller										
1. ASPECTOS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA QUE INFLUYEN EN EL ÁMBITO ESCOLAR DEL COLEGIO DE BACHILLERES	80	34.0	149	63.0	2	1.0	-	-	4	2.0
2.-LOS VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO	108	42.0	139	55.0	5	2.0	-	-	2	1.0
3.-CONDICIONES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE EFICIENTE EN EL AULA	160	40.0	225	56.25	11	2.7	3	0.7	1	0.2
TOTAL	348	39.1	513	57.6	18	2.0	3	0.3	8	0.8

• SÍNTESIS: El 57.6%(513 profesores) expresó que después de haber tomado el taller, cuenta con más elementos para explicar y aplicar en su práctica, mientras que el 39.1%(348) manifiesta que están interesados en su formación académica.

10. Para enriquecer mi práctica, necesito mayor información en:	a) La materia que enseño.		b) El uso de estrategias y técnicas didácticas.		c) La relación maestro - alumno.		d) La coordinación de grupos.		e) Las relaciones entre el proceso educativo y los procesos sociales		f) La evaluación del aprendizaje y la enseñanza		g) Los procesos de aprendizaje		No respondió a la pregunta	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
Taller																
1. ASPECTOS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA QUE INFLUYEN EN EL ÁMBITO ESCOLAR DEL C B	38	15.0	78	33.0	64	27	10	4	17	7	12	5	12	5	11	4
2.-LOS VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO	50	24.0	89	35.0	25	10.0	16	6.0	31	12.0	11	4.0	7	2.0	18	7.0
3.-CONDICIONES QUE FAVORECEN EL APREND. EFICIENTE EN EL AULA	44	11.0	127	31.7	47	11.7	65	16.3	47	11.7	41	10.3	25	6.3	4	1.0
TOTAL	130	14.6	294	33.0	136	15.2	91	10.2	95	10.6	64	7.1	44	4.9	33	3.7

El porcentaje que aparece en la línea de "TOTAL", fue calculado a partir del total de cuestionarios aplicados

TOTAL DE CUESTIONARIOS APLICADOS 890

Opción H (agrupas)

1.- CONDICIONES QUE FAVORECEN UN APRENDIZAJE EFICIENTE EN EL AULA. Los profesores solicitan cursos sobre las habilidades del pensamiento y el entrenamiento de las estrategias de aprendizaje.

2.-LOS VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO. Los profesores asistentes al taller solicitaron talleres que traten los aspectos técnicos para la elaboración de los exámenes y profundizar en la teoría de los valores en la educación.

SÍNTESIS: El 33.0%(294 participantes) están interesados en talleres sobre estrategias y técnicas didácticas, el 14.6%(130) se interesan en talleres sobre la disciplina que imparten.

El 15.2%(136) se interesan en temáticas relacionadas con el vínculo maestro-alumno, mientras que el 10.6%(95) manifiestan interés por las temáticas relativas a los procesos sociales y la educación.

El 10.2%(91) de los profesores manifiestan su interés por talleres que tratan la coordinación de grupos escolares.

III. AUTOEVALUACIÓN

11. A las sesiones del taller asistí:	a) En un 100%		b) En un 80%		c) En un 60% o menos.		No respondió a la pregunta	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
Taller								
1. ASPECTOS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA QUE INFLUYEN EN EL ÁMBITO ESCOLAR DEL C. B.	229	97.0	-	-	-	-	6	3.0
2.-LOS VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO	251	98.0	-	-	-	-	4	2.0
3.-CONDICIONES QUE FAVORECEN EL APREND. EFICIENTE EN EL AULA	396	99.0	4.0	1.0	-	-	-	-
TOTAL	876	98.4	4	0.4	0	0.0	10	1.1

El porcentaje que aparece en la línea de "TOTAL", fue calculado a partir del total de cuestionarios aplicados

TOTAL DE CUESTIONARIOS APLICADOS 890

12. En caso de una o mas faltas en el taller, estas se debieron a:	a) Tuve que cumplir compromisos personales.		b) Tuve problemas de salud (personales o familiares)		c) Me convocaron a otras actividades institucionales.		d) No me estaba gustando el taller.		No respondió a la pregunta	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
Taller										
1. ASPECTOS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA QUE INFLUYEN EN EL ÁMBITO ESCOLAR DEL C. B.	-	-	-	-	-	-	-	-	235	100.0
2.-LOS VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO	-	-	-	-	-	-	-	-	225	100.0
3.-CONDICIONES QUE FAVORECEN EL APREND. EFICIENTE EN EL AULA	-	-	-	-	4	1.0	-	-	296	99.0
TOTAL	0	0.0	0	0.0	4	0.4	0	0.0	756	84.9

LA FORMACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO DEL COLEGIO DE BACHILLERES. REPORTE LABORAL. JOSÉ LUIS MONDRAGÓN GÓMEZ 2001

13. Mi puntualidad durante el taller:	a) Fue excelente siempre llegue a tiempo		b) Fue regular, llegaba con un margen aceptable de tolerancia		c) A veces llegaba a tiempo, otras veces llegaba tarde.		d) Siempre llegue tarde.		e) Aunque llegaba a tiempo, me salía temprano de la sesión.		f) Llegaba tarde y me iba temprano.		No respondió a la pregunta	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
Taller														
1. ASPECTOS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA QUE INFLUYEN EN EL ÁMBITO ESCOLAR DEL COLEGIO DE BACHILLERES	123	52.0	101	43.0	5	2.0	-	-	-	-	-	-	4	1
2.-LOS VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO	136	53.0	103	40.0	10	4.0	2	1.0	-	-	-	-	4	2
3.-CONDICIONES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE EFICIENTE EN EL AULA	277	69.3	113	28.2	9	2.3	1	0.2	-	-	-	-	-	-
TOTAL	536	60.2	317	35.6	24	2.6	3	0.3	0	0.0	0	0.0	8	0.8

El porcentaje que aparece en la línea de " TOTAL", fue calculado a partir del total de cuestionarios aplicados

TOTAL DE CUESTIONARIOS APLICADOS 890

SÍNTESIS de los reactivos 11,12 y 13: El 98.4% (876) de los participantes a los talleres cubrieron el requisito de asistir al 100% de las sesiones como condición necesaria para la acreditación de los talleres. 4 participantes que equivalen a 0.4% de la población atendida, tuvieron una falta en el taller que se debió a que fueron convocados a otros eventos Institucionales.

-En cuanto a la puntualidad, el 60.2% asistió a tiempo a las sesiones del taller; el 35.6%(317) llegaron al taller dentro de la tolerancia establecida en el encuadre, mientras que el 2.9%(27 profesores) reportaron que llegaban tarde con regularidad.

14. En relación a mi participación en el taller, puedo decir que:

Mi comprensión de los contenidos fue	1.-Aspectos generales de la adolesc que influyen en el ámbito escolar		2.-Los valores en el proceso educativo		3.-Cond que favorecen el aprendi eficiente en el aula		Total de frecuencias/ % con respecto al total de participantes.	
	F	%	F	%	F	%	% TOTAL	%
Excelen.	81	34	71	28	141	35.3	293	32.9
Muy Bien	122	52	112	44	195	48.8	429	48.2
Bien	29	13	66	26	54	13.5	149	16.7
Regular	2	1	6	2	7	1.7	15	1.6
Deficien.					3	0.7	3	.3
LA RELACIÓN CON EL INSTRUCTOR FUE								
Excelen.	134	57	125	49	266	66.5	525	58.9
Muy Bien	81	36	88	34.5	98	24.5	267	30
Bien	13	6	39	15	34	8.5	86	9.6
Regular	2	1	3	1.5	2	0.5	7	.7
Deficien.								
LA RELACIÓN CON MIS COMPAÑEROS FUE								
Excelen.	119	51	104	41	257	64.2	480	53.9
Muy Bien	93	40	98	39	104	26	295	33.1
Bien	16	7	44	17	37	9.3	97	10.9
Regular	5	2	7	3	2	0.5	14	1.6
Deficien.								

Los productos que elaboré fueron	1. Aspectos generales de la adolesc. que influyen en el ámbito escolar		2.-Los valores en el proceso educativo		3.-Cond. que favorecen el aprend. eficiente en el aula		Total de frecuencias/ % con respecto al total de participantes	
	F	%	F	%	F	%	%	%
Excelente	49	21	48	19	169	42.3	29.9	
Muy Bien	141	60	122	48	163	40.75	47.9	
Bien	36	16	77	30	65	16.3	20	
Regular	4	2	8	3	2	0.5	1.5	
Deficiente	--	--	--	--	--1	0.2--	.7	
LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO DEL GRUPO FUE								
Excelente	108	46	78	31	233	58.3	47	
Muy Bien	102	43	116	45	118	29.5	37.7	
Bien	23	10	54	21	45	11.2	13.7	
Regular	2	1	7	3	4	1	1.5	
Deficiente								

15. Lo que he aprendido en este taller, va a tener efectos en mi práctica de la siguiente manera (Agrupados por similitud):

Los participantes a los talleres manifestaron que los talleres les permiten:

- Percatarse de los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.
- Generan en ellos una actitud abierta y responsable ante el grupo.
- Se concientizan de la presencia de los valores en los programas de las asignaturas.
- Aplicar una metodología que permita analizar y formar a los alumnos en valores.
- Valorar el trabajo como docente y comprender la importancia de las actitudes con los alumnos.

IV. Diseño del Taller

16. El diseño del taller me pareció:

Por sus contenidos	Aspectos generales de la adolescencia que influyen en el ámbito escolar.		Los valores en el proceso educativo.		Condiciones que favorecen un aprendizaje eficiente en el aula.		Total de frecuencias/ % con respecto al total de participantes.	
	F	%	F	%	F	%	TOTAL	%
Excelente	124	53	99	38.8	176	44	399	34.8
Muy Bien	80	35	100	39.2	148	37	328	36.8
Bien	24	11	42	16	48	12	114	12.8
Regular	3	1	14	6	20	5	37	4.1
Deficiente					8	2	8	0.8
POR LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS								
Excelente	105	45	91	36	172	43	368	41.3
Muy Bien	100	43	107	42	157	39.3	364	40.9
Bien	25	11	44	17	51	12.7	120	13.5
Regular	3	1	13	5	14	3.5	30	3.3
Deficiente					6	1.5	6	0.7
POR LAS LECTURAS INCLUIDAS								
Excelente	8	35	80	31	157	39.3	245	27.5
Muy Bien	73	31	96	38	141	35.3	310	34.8
Bien	65	27	50	20	65	16.2	180	20.2
Regular	13	6	20	8	26	6.5	59	6.6
Deficiente	2	1	9	3	11	2.7	22	2.5
POR SU DURACIÓN								
Excelente	87	37	75	29	186	46.5		
Muy Bien	77	33	84	33	107	26.8		
Bien	44	19	68	27	75	18.7		
Regular	14	6	21	8	20	5		
Deficiente	8	5	7	3	12	3		

TOTAL DE CUESTIONARIOS APLICADOS 890.

SÍNTESIS: El 84.4%(841) consideran que los contenidos tratados en el taller fue "excelente/muy buena/buena"
 El 95.7%(852) expresaron que la secuencia de contenidos para el logro de los objetivos fue "excelente/muy buena/buena".
 El 82.5%(735) manifiestan que las lecturas son "excelente/muy buena/buena"
 El 90.2%(803) expresaron que la duración de los talleres es "excelente/muy buenos/buena".

V INSTRUCTOR

17. La preparación previa de la sesión (materiales y actividades) del instructor:	a) Fue muy buena, siempre llegaba preparado.		b) Me parece que a veces preparaba y en otras veces no.		c) Considero que no preparaba las sesiones.		No respondió a la pregunta	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
Taller								
1. ASPECTOS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA QUE INFLUYEN EN EL ÁMBITO ESCOLAR DEL C. B.	235	100			-	-	-	-
2.-LOS VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO	255	100			-	-	-	-
3.-CONDICIONES QUE FAVORECEN EL APREN. EFICIENTE EN EL AULA	400	100			-	-	-	-
TOTAL	890	100	-	-	-	-	-	-

SÍNTESIS: El 100% de los participantes considera que el 100% de los instructores se mostraron siempre preparados.

18. En relación al trabajo del instructor, puedo decir que:

Sus conocimientos respecto a la temática tratada en el taller.	Aspectos generales de la adolescencia que influyen en el ámbito escolar.		Los valores en el proceso educativo.		Condiciones que favorecen un aprendizaje eficiente en el aula.		Total de frecuencias/ % con respecto al total de participantes.	
	F	%	F	%	F	%	TOTAL	%
Excelente	179	76	171	67	293	73.2	643	72.2
Muy Bien	49	21	55	22	86	21.5	190	21.3
Bien	6	3	29	11	13	3.3	48	5.3
Regular					7	1.8	7	0.7
Deficiente	--	--	--	--	-1-	.2--	1	0.1
ES SU RELACIÓN CON LOS PARTICIPANTES								
Excelente	177	75	181	71	325	81.3	683	76.7
Muy Bien	48	21	50	19.7	62	15.5	160	17.9
Bien	10	4	23	9	10	2.5	43	4.8
Regular			1	.3	3	.7	4	0.4
Deficiente			--	--	--	--	--	--
SU HABILIDAD PARA ORGANIZAR LAS ACTIVIDADES								
Excelente	158	68	157	61.5	294	73.5	609	68.4
Muy Bien	62	27	68	27	82	20.5	212	23.8
Bien	10	4	27	10.5	14	3.5	49	5.5

Regular	3	1	3	1	9	2.3	15	1.7
Deficiente	--	--	--	--	-1-	.2--	-1	0.1

Su capacidad para aclarar dudas fue

Excelente	149	64	156	61	280	70	585	65.7
Muy Bien	68	29	66	26	92	23	226	25.4
Bien	12	5	27	11	20	5	59	6.6
Regular	5	2	6	2	7	1.8	18	2.0
Deficiente	--	--	--	--	--1	.2--	1	0.1

Su capacidad para dirigir el intercambio de experiencias y de información fue

Excelente	156	67	162	64	296	74	614	68.9
Muy Bien	60	26	67	26	82	20.5	209	23.5
Bien	13	6	21	8	12	3	46	5.2
Regular	3	1	5	2	9	2.3	17	1.9
Deficiente	--	--	--	--	--1	.2--	3	0.3

TOTAL DE CUESTIONARIOS APLICADOS 890

SINTESIS: El 98.8%(881) considera que el dominio que muestran los instructores con respecto a los contenidos de los talleres puede ser valorado como " excelentes/muy buenos/buenos"

-El 99.4%(886) de los participantes manifestó que el instructor tuvo una relación "excelente/muy buena/buena" con el grupo que coordinó.

-El 97.7%(870) de los participantes consideran que los instructores muestran capacidad para organizar las actividades de aprendizaje, valorándolo como "excelentes/muy buenos/buenos"

-El 97.7%(870) manifestó que los instructores muestran capacidad para resolver las dudas que surgen en los talleres, valorando este dominio como "excelentes/muy buenos/buenos"

-El 97.6%(869) expresó que los instructores promueven el intercambio de experiencias y de información de manera adecuada, valorándolo como "excelentes/muy buenos/buenos"

VI Comentarios, sugerencias, aclaraciones o dudas de los participantes:

TALLER	SUGERENCIAS	ACLARACIONES
--------	-------------	--------------

<p>1. ASPECTOS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA QUE INFLUYEN EN EL ÁMBITO ESCOLAR DEL COLEGIO DE BACHILLERES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar con lecturas adecuadas. • Mayor número de cursos en el plantel 5. • Talleres para la elaboración didáctica y estrategias para matemáticas. • Que se intensifique la impartición de talleres de esta temática. • Adecuar los materiales a la realidad actual. • Incluir apoyos audiovisuales. • Desplazar la sesión de retroalimentación y evaluación al final del semestre. • Incluir un glosario de términos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Felicitan a instructor G. V. V. por su desempeño. • En el plantel 04, los baños estaban sucios y el servicio de cafetería fue deficiente. • En el plantel 02, el servicio de cafetería fue instalado a un lado del baño de los hombres, lo cual es poco higiénico. • Apoyar con computadoras para elaborar trabajos. • Felicitan a las Profras. G. R. H. y L.. M. por su excelente desempeño.
<p>2.-LOS VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que no usen términos técnicos porque es un curso multidisciplinario. • Más talleres en la misma temática y de mayor duración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que haya un texto que defina al valor porque es muy especulativo. • Que no haya sesiones sabatinas, pues impide llevar otros cursos.
<p>3.-CONDICIONES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE EFICIENTE EN EL AULA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar los cursos anteriores. • Enriquecer y ampliar el paquete de lecturas del participante, que no sea mínimo como en esta ocasión. • Diseñar más cursos de profundización sobre esta temática. • Que se amplíe el tiempo del taller, ya que resultó insuficiente para abordar las temáticas del mismo. 	

**EXO 5: DISEÑO CURRICULAR CON DERECHO A LA OBTENCIÓN DE GRADO
ORADO Y APLICADO PARA COMPLEMENTAR LA FORMACIÓN DEL PERSONAL
ACADÉMICO. REGISTRADO EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**COLEGIO DE BACHILLERES
SECRETARIA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN ACADÉMICA
CENTRO DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE PROFESORES**

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA PARA EL BACHILLERATO

Mayo de 1998.

I. MARCO DE REFERENCIA.

La Especialidad en Docencia para el Bachillerato es una acción formativa que coadyuva a la profesionalización docente -en su intencionalidad, concepción, estructura, enfoque y contenido- en el marco de la normatividad que rige al Colegio de Bachilleres, de la filosofía educativa que éste asume, de los conceptos que lo delimitan y fundamentan en su función social, así como de su concepción psicopedagógica; elementos, éstos, explicitados en el Modelo Educativo de la Institución y aplicados en los diversos programas y proyectos que animan su vida académica, entre los que se encuentra el Plan para la Formación del Personal Académico, en cuyo marco se ubica la Especialidad.

En razón de lo anterior, a continuación se hace referencia a los elementos normativos y filosóficos definitorios, así como a los conceptos orientadores que fundamentan el diseño de la Especialidad.

A) ELEMENTOS NORMATIVOS.

El Colegio de Bachilleres fue creado por decreto presidencial en septiembre de 1973, como un sistema que amplía las oportunidades de educación en el nivel medio superior y contribuye a la transformación de los métodos y contenidos de enseñanza. Se caracteriza por ser un organismo descentralizado del Estado con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuyas funciones están normadas por el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación, así como por la Ley Orgánica de la Administración Pública, de los que se deriva su Estatuto General.

El Estatuto General precisa los fines, estructura y atribuciones de cada uno de los órganos que constituyen al Colegio, sienta las bases para el desarrollo de las funciones académicas sustantivas y establece sus objetivos generales:

- *Desarrollar la capacidad intelectual del alumno, mediante la obtención y aplicación de conocimientos.*
- *Conceder la misma importancia a la enseñanza y al aprendizaje.*
- *Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.*
- *Proporcionar al alumno capacitación y adiestramiento en una técnica o especialidad determinada.*

B) ORIENTACIÓN FILOSÓFICA.

Como una derivación de su normatividad, el sustento filosófico del Colegio de Bachilleres se plantea desde tres perspectivas: la *perspectiva teleológica*, a partir de la cual se asume como una de las finalidades de nuestra Institución el contribuir a la realización del individuo para el logro de una mejor calidad de vida.

La *perspectiva axiológica* agrupa valores que refrendan el espíritu del Artículo Tercero constitucional y, en conjunto, tienden al perfeccionamiento del Hombre en todas sus dimensiones:

- **Aprecio a la vida y a la dignidad de las personas, así como a la integridad y estabilidad de sí mismo y de la familia.**
- **Lealtad a la Patria, defensa de su soberanía, así como respeto a sus tradiciones e historia, lo que implica un sentimiento de pertenencia y orgullo respecto a la nacio-**

nalidad mexicana y de unión e identificación con sus conacionales, sin distinción de raza, grupo étnico o lugar de origen, credo, ideología, edad, sexo o condición socioeconómica.

- Responsabilidad y honestidad para consigo mismo y para con los demás en cuanto pueda asumir sus propios actos, logrando una postura ética y congruente entre el pensar, el decir, el sentir y el actuar.
- Interés y compromiso con el conocimiento, juzgando la validez de los argumentos por su consistencia conceptual, su estructura lógica, su evidencia empírica o su pertinencia ética.
- Tolerancia respecto a las creencias, costumbres, preferencias y valores que no coincidan con los propios, reconociendo el derecho a diferir de los grupos o individuos que los sustentan.
- Respeto y reconocimiento al derecho propio y al de los demás, con un sentido de justicia y de igualdad entre los hombres y entre las naciones.
- Aprecio y defensa de la libertad y la democracia, de la libre expresión de las ideas y de la igualdad de oportunidades en lo político, económico y social.
- Responsabilidad y compromiso en el aprovechamiento, la conservación y el desarrollo del medio natural.
- Aprecio por la expresión del arte y la belleza.

La *perspectiva epistemológica*, desde la cual se plantea la construcción como una forma de integrar el conocimiento en interacción con los objetos. La integración es la conjunción de diferentes interpretaciones en torno a un objeto de conocimiento para:

- La explicación del objeto de conocimiento mediante la aplicación de los aportes de diversas disciplinas.
- La contextualización de las necesidades e intereses de los sujetos, tanto individuales como comunitarios, dentro del conjunto de condiciones sociales e históricas en que se desenvuelven.
- El desarrollo intelectual, mediante la construcción de conocimientos nuevos, en los que se subsumen e integran conocimientos y procesos más elementales.

Esto nos lleva a asumir que, en el ámbito escolar, éste se construye en una interacción entre el estudiante y el contenido, mediada por el profesor, en la que el primero transforma su estructura cognitiva, incorpora información y desarrolla habilidades intelectuales de largo plazo.

C) EDUCACIÓN, CULTURA Y CONOCIMIENTO.

En este renglón debe destacarse que el ámbito escolar que nos corresponde es el de la Educación Media Superior, mismo que se particulariza por el hecho de que esta tarea debe ser realizada con adolescentes; es decir con personas que se encuentran en el proceso de transición de la niñez al estado adulto, en el que a la vez deben consolidar su personalidad y tomar decisiones para la definición de un proyecto de vida personal, de pareja, familiar, profesional y social.

Lo que distingue, entonces, a la Educación Media Superior del sistema educativo en su totalidad, es la formación del adolescente en una cultura académica donde integre valores y saberes que le permitan una intervención responsable y mejor fundamentada en la sociedad; esto es, de los valores que sustentan la convivencia armónica con la sociedad y con la naturaleza, así como su desarrollo biopsicosocial; de aquellos saberes referidos a conocimientos generales de orden científico, tecnológico y humanístico; de los que tie-

nen relevancia ocupacional y de aquellos que promueven la creación y recreación como una forma de comunicación, tendiendo a un equilibrio entre lo ético, lo intelectual, lo afectivo y lo social.

Se trata de abrir al estudiante la posibilidad de cuestionarse, de apropiarse en forma crítica de los conocimientos y de los valores; así como desarrollar en él las habilidades y las actitudes que necesita para definirse y tener una participación activa en la construcción de un mundo mejor, lo cual significa ampliar, de manera significativa, el horizonte cultural de nuestros estudiantes. En este orden, se interpreta la cultura como un proceso que define y da dirección a la tarea educativa.

El significado de cultura que el Colegio asume se fundamenta en concepciones que la caracterizan como un ente dinámico, que se genera en el saber colectivo y se manifiesta en una realidad compleja que puede y debe ser analizada, interpretada e incorporada. En este sentido, la cultura es más que un cuerpo de conocimientos a transmitir -siempre limitado y excluyente- es el *universo de estructuras de significaciones* que se producen en la interacción del individuo con los otros y con los objetos, en un marco histórico-social y que condicionan sus formas de razonamiento, de afectividad y de conducta, dando sentido a los intercambios entre los miembros de una comunidad.

La relación entre cultura y conocimiento es de permanente interacción, síntesis y reconstrucción, de naturaleza histórico-social, que se da a través de procesos que se articulan psicológica y socialmente. En este sentido, el conocimiento, como medio para la interpretación de la cultura es fundamental para la constitución del sujeto.

Los conocimientos científico, humanístico y tecnológico son un producto del contexto socio-cultural que, en la dimensión individual, se incorporan a partir de una interacción entre el sujeto y los objetos en la que uno y otros adquieren significaciones y desempeñan papeles específicos en función de dicho contexto; en la dimensión social, los conocimientos responden a las necesidades, intereses y concepciones hegemónicas en un momento histórico determinado.

La cultura académica en el bachillerato, entonces, comprende aquellos conocimientos que permitan al estudiante interactuar en forma eficiente con el medio universitario y/o laboral, y que motiven y permitan la interpretación de su realidad, que lo lleven a tomar conciencia de su cultura y a reelaborarla. Así, el dominio que el estudiante habrá de alcanzar sobre estos conocimientos, más que un saber por el saber mismo, deberá ser aplicable como referente para explicar y eventualmente transformar su medio natural y social, así como para tomar conciencia del entorno cultural que lo determina, interpretarlo, interactuar con él y enriquecerlo.

D) CONCEPCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Tanto la orientación filosófica, como las ideas sobre la función social de la formación que imparte el Colegio, se concretan en concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que, fundamentadas en el paradigma constructivista, valoran por igual ambos procesos, suponen la construcción del conocimiento como medio para desarrollar habilidades intelectuales y cultivar valores, y pueden ser operadas en una práctica educativa concebida como un ejercicio de corresponsabilidad entre el profesor y los estudiantes.

El paradigma constructivista *“ha llegado a permear prácticamente todas las áreas de la investigación cognoscitiva, desde la producción de categorías y conocimiento, compren-*

sión verbal (comprensión de significados mediante lenguaje oral y escrito) y pensamiento estratégico, hasta configuración de la memoria, las habilidades y la inteligencia, pasando por procesos de representación, asimilación (aprendizaje) y retención de lo aprendido". (Campos M., 1997).

Debe reconocerse, sin embargo, que el estudio de los procesos mentales no ha desarrollado un modelo teórico único, totalmente avalado, que los pueda explicar en toda su complejidad y, menos aún, se ha desprendido una propuesta pedagógica integral.

En el caso de la teoría de Piaget (1973), donde la pregunta epistémica es cómo pasa el individuo de un nivel de conocimiento a otro superior, el estudio del aprendizaje no se aborda directamente, aunque sí lo distingue como el proceso de las estructuras cognitivas mediado por procesos de equilibración; de éstos, la asimilación y la acomodación son los que más han sido retomados en los planteamientos educativos.

De acuerdo con esta teoría, en sus formulaciones aplicadas a la educación, el individuo se encuentra con situaciones para cuya solución no le es suficiente el nivel de desarrollo de sus esquemas cognitivos, ante esto sufre una desestructuración que lo somete a un proceso de asimilación-acomodación, mismo que deriva en una nueva equilibración, hasta encontrarse otra vez en una situación desestructurante. En esta situación, la relación con el objeto está mediada por la acción del sujeto para producir una representación mental de la realidad en dos dimensiones: las características del objeto y la lógica con la que se puede actuar sobre ese objeto, integrando el pensar y el manipular.

Respecto a la construcción social del conocimiento, Lev S. Vigotsky (1987) establece que no hay desarrollo social sin aprendizaje, ni aprendizaje sin desarrollo cultural previo. El aprendizaje, entonces, se basa en una internalización progresiva de significados provenientes del medio social, ya que el desarrollo cultural se da, primero, en funciones interpersonales y, después, en el interior de cada sujeto, ya que las funciones mentales superiores tienen su origen en la vida social y se desarrollan a través de una internalización progresiva (evolutiva) de significados.

Vigotsky distingue al respecto dos niveles de desarrollo: el efectivo (zona de desarrollo real), que se refiere a aprendizajes previos que se manifiestan de manera autónoma, y el potencial, que se puede lograr con el apoyo mediado por diversas prácticas sociales, particularmente la escolar, que se propicia con la colaboración entre profesor y alumnos, así como entre los mismos alumnos con pares más capacitados; éste último, lo explica con su concepto de "zona de desarrollo próximo" en el que señala que el hombre no sólo responde a los estímulos sino que actúa sobre ellos y los transforma.

De lo anterior se desprende que, además de considerar la estructura cognoscitiva del estudiante, es importante propiciar las condiciones sociales que le permitan un desarrollo potencial.

Por su parte, la teoría de la asimilación de Ausubel (1976) se ocupa del aprendizaje significativo de materiales escolares; el término significativo se refiere, por una parte, al contenido a aprender que tiene estructura lógica inherente, y por otra, al material que potencialmente puede ser aprendido desde el referente social y personal del estudiante. La posibilidad de que un contenido se tome significativo o "con sentido" depende de que pueda ser incorporado substancialmente al conjunto de conocimientos del estudiante; es decir relacionarlo con conocimientos previamente existentes en su estructura mental.

Para ello, Ausubel propone el desarrollo de materiales escolares que propicien un aprendizaje significativo que corresponda a la intencionalidad educativa. Esta teoría tiene gran importancia para el desarrollo de materiales educativos, al considerar los conceptos de aprendizaje significativo, aprendizaje receptivo, sentido lógico y psicológico, carácter común del sentido y material verbal significativo.

En la teoría del Procesamiento Humano de Información (PHI), el ser humano se concibe como elaborador y constructor activo de la información que recibe de su entorno y no como un mecánico receptor de estímulos y emisor de respuestas; asimismo, explica las representaciones mentales del sujeto y la forma como éste las organiza dentro de un sistema cognitivo para la interpretación de la realidad (Castañeda y López, 1989). Su tema central es el estudio de los procesos que subyacen al conocimiento humano como son la atención, la memoria, el pensamiento, la imaginación, la inteligencia y el lenguaje, para cuyo desarrollo el aprendiz requiere de una gran actividad de naturaleza fundamentalmente interna.

Los modelos teóricos anteriores dan cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje y orientan la enseñanza, pero no son suficientes por sí solos para construir una propuesta pedagógica tal que atienda la problemática que implica el proceso de enseñanza y de aprendizaje en una entidad escolar. Es preciso recurrir a otros planteamientos, como la psicología instruccional que ofrece las aportaciones más recientes para establecer un marco de trabajo conceptual y metodológico que permita aplicar dichos modelos en la práctica educativa.

La nueva visión en psicología instruccional señala un resurgimiento del interés en las habilidades intelectuales para el aprendizaje, así como en la promoción del pensamiento creativo, la solución de problemas, la formulación de juicios y razonamientos y la toma de decisiones (Castañeda y López, 1992). La diferencia entre el interés actual y las formulaciones clásicas, es que hoy día se da una atención más explícita a la influencia del conocimiento previo, a las estructuras del conocimiento y a la experiencia.

En síntesis, la psicología instruccional presenta un marco para establecer el vínculo entre la investigación fundamental sobre el proceso de aprendizaje complejo y las propuestas instruccionales que propicien el desarrollo de estudiantes independientes, creativos y eficientes solucionadores de problemas (Resnick, citado en Castañeda y López, 1992).

Como una derivación de estas teorías, se concibe al aprendizaje como el producto de un proceso de construcción de conocimiento, intencionado y dirigido, en cuya conformación convergen los contenidos curriculares; los procesos cognitivos, las estrategias de aprendizaje, la comunicación efectiva y la cooperación grupal, que en su conjunto definen el nivel de complejidad con que se maneja el contenido, y la vertiente afectivo-motivacional, que dispara, facilita y mantiene el aprendizaje, o bien lo obstaculiza.

En congruencia, la enseñanza debe ser considerada como la planeación y aplicación de un conjunto de acciones gestoras y facilitadoras (mediadoras), sistemáticas y propositivas, que desencadenan y orientan la construcción del conocimiento, a través de estrategias pertinentes (andamiaje) al objeto de estudio, al estudiante y al contexto.

Esto significa rebasar el concepto tradicional de instrucción y definir un concepto de enseñanza que propicie la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento; el interés por el desarrollo de las habilidades intelectuales, la solución de problemas y la toma de

decisiones de los estudiantes; así como el reconocimiento del ámbito social como medio de determinaciones, significaciones y transformación por la acción educativa.

De esta manera, la enseñanza estará orientada al reconocimiento y modificación de los aprendizajes previos, entre ellos las denominadas teorías implícitas -explicaciones personales sobre el funcionamiento fenomenológico del mundo-, las concepciones espontáneas -expresiones particulares de las teorías implícitas con las que los alumnos explican cualquier fenómeno específico-, las concepciones erróneas -inferencias equivocadas o incompletas derivadas de principios teóricos válidos- y los ausentes fenomenológicos -incompletud o carencia de referentes en la estructura cognitiva, que impiden la vinculación del conocimiento previo con el nuevo- y al desarrollo de las habilidades cognitivas y de la configuración individual y social de los sujetos. Asimismo se articulará y resignificará en la obtención de productos cualitativamente distintos a la simple adición del nuevo aprendizaje al previo ya que, como se ha visto, el estudiante no adquiere lo enseñado en su literalidad, sino que lo dota de un significado único y diferente, acorde con la cultura y determinado por las características individuales irrepetibles del sujeto que aprende.

Si la enseñanza es un proceso planeado, en el que se deciden con antelación los objetivos y los medios y es además sistemático, porque las áreas en que se organiza tienen propósitos y procedimientos que se aglutinan y articulan para lograr una finalidad, entonces la de actividades interdependientes que permita obtener información evaluación del aprendizaje se debe dar como una sucesión organizada sobre el aprendizaje en proceso y el logrado por el estudiante y el grupo a lo largo del curso, con el propósito de contrastar dichos aprendizajes respecto a los esperados, para emitir juicios y tomar decisiones, así como para determinar la influencia del profesor, de las estrategias de enseñanza y de los materiales didácticos.

La evaluación del aprendizaje es concebida como un proceso inherente a la enseñanza y al aprendizaje, permanente, sistemático y planeado. Con respecto a la enseñanza, permite regular las estrategias didácticas, así como los materiales empleados al efecto; en cuanto al aprendizaje, permite realimentar el trabajo de los estudiantes, señalando sus aciertos y errores, sus alcances y limitaciones, como un medio para reconocer el sentido de sus esfuerzos y fomentar en ellos una actitud de responsabilidad ante sus resultados de aprendizaje; finalmente, permite fundamentar y emitir la decisión sobre la acreditación de cada estudiante. En este orden, la evaluación del aprendizaje cumple las funciones reguladora y decisoria en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

A partir de la concepción antes planteada sobre la enseñanza y el aprendizaje, el Colegio plantea una práctica educativa que genere en el estudiante el interés y la necesidad de aprender; para ello, el estudiante deberá tener una participación activa en la construcción del conocimiento y el docente habrá de dirigir, orientar y regular el proceso.

E) PERFIL DEL BACHILLER.

El Modelo Educativo caracteriza al tipo de Hombre que la Institución desea formar, como resultado de su práctica educativa, a través del Perfil del Bachiller, constituido por rasgos relativos al dominio de los conceptos básicos y los métodos de los campos matemático, de ciencias naturales, histórico-social, de la metodología y la filosofía, del lenguaje y la comunicación, así como de los campos laborales en que se inscriben las capacitaciones.

Asimismo, el Perfil incluye rasgos que refieren habilidades para el razonamiento verbal y matemático, para la solución de problemas y para el desarrollo del pensamiento creativo. Entre éstos se pueden destacar los siguientes:

- Manejo de los lenguajes específicos de los campos de conocimiento o laborales.
- Uso de los métodos específicos de los campos de conocimiento o laborales.
- Establecimiento de algoritmos para la solución de problemas.
- Uso del razonamiento heurístico para la solución de problemas.
- Uso de técnicas de investigación documental que le permitan el acceso eficiente a la información
- Uso de estrategias de lectura que permitan comprender la forma y el contenido de diferentes tipos de textos
- Capacidad de elaborar correctamente diversos tipos de escritos
- Uso adecuado de la expresión oral
- Manejo de técnicas, instrumentos y herramientas básicos, inherentes a un campo laboral específico

Finalmente, plantea rasgos que refieren valores y actitudes asociados a la aplicación del conocimiento en la construcción de un proyecto de vida que atañe a lo individual, lo familiar, lo profesional, así como a la interacción con la naturaleza y la sociedad. Entre estos rasgos se pueden destacar:

- Interés por el conocimiento generado en los campos de conocimiento o laborales, así como por sus aplicaciones
- Respeto por la naturaleza y uso consciente de medidas para la conservación del equilibrio ecológico y el aprovechamiento racional de los recursos naturales
- Responsabilidad respecto a su desarrollo biológico, psicológico y social
- Interés por la lectura
- Responsabilidad, iniciativa y creatividad requeridos en la realización de un trabajo socialmente productivo
- Responsabilidad como participante activo en el desarrollo de su comunidad.

Estos rasgos tomarán forma como contenidos específicos de enseñanza y aprendizaje, en la estructura del plan de estudios.

Las características referidas conforman un parámetro para planear las actividades de profesionalización para los académicos, considerando que la calidad de la enseñanza es el eje alrededor del cual deberá girar la práctica educativa.

II. FUNDAMENTOS.

El Colegio de Bachilleres considera la Profesionalización del Personal Académico como un aspecto prioritario para el cumplimiento de los objetivos educativos. Como parte de ella se desarrolló el Plan para la Formación del Personal Académico que, para los periodos 1991-94 y 1995-98, rige las acciones que sobre ésta se realizan.

El Plan para la Formación del Personal Académico tiene como objetivo *propiciar el aprendizaje de todo aquello que necesita ser, conocer, y hacer el académico del Colegio de Bachilleres en su práctica educativa*, en un espacio de búsqueda y encuentro de soluciones, de aprendizajes y producción de conocimientos, de recuperación y análisis de la práctica educativa, en donde prevalezca la filosofía y la cultura de la Institución. Dicho

espacio debe brindar al personal académico la oportunidad de formarse, actualizarse y profundizar en los aspectos disciplinarios y pedagógicos mediante un proceso continuo e integral, donde se articule el quehacer práctico con un marco teórico que ofrezca explicación del hacer cotidiano; este proceso permitirá acercamientos sucesivos a los elementos que constituyen la práctica educativa, valorando y/o modificando la actitud en su ejercicio, a fin de elevar la calidad de la enseñanza en la Institución.

La formación del personal académico es concebida como un proceso que involucra acciones dirigidas a la integración del personal académico en el espacio escolar. Tal proceso tiende a la búsqueda de un desarrollo ininterrumpido de las capacidades y potencialidades intelectuales y afectivas del académico; es decir, a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de valores, actitudes, habilidades y destrezas que la práctica educativa requiere.

Para ello, los lineamientos generales del Plan son:

- Atender la formación desde dos ángulos; por una parte, en función de los requerimientos de la Institución y por otra, de las necesidades de formación del personal.
- Propiciar en el académico una visión integral del proceso educativo, a fin de que revierta en su práctica los conocimientos a que ha accedido en su proceso formativo, donde las relaciones entre los componentes sean visualizados como una unidad, sólo escindida para efectos didácticos.
- Lograr la vinculación entre las propuestas teóricas y las necesidades de los académicos para el ejercicio adecuado de su práctica, a partir de la revisión teórica, la propuesta de aplicaciones específicas y la valoración de los resultados. Así, la teoría y la práctica se conjugan para resolver problemas específicos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que realimentan por los resultados de la operación.

En este marco, el Plan se orienta hacia el óptimo desempeño del personal académico en sus funciones. Para ello, se consideraron como elementos fundamentales el académico, el estudiante, el objeto de conocimiento y la relación entre estos en un contexto social. Ello significa que cada uno de estos elementos, con sus componentes y características se consideran como una totalidad en un proceso dinámico de interacción.

El Plan, entonces, está concebido como una espiral, cuyo desarrollo implica un ascenso, incorporando profundidad y amplitud progresiva, en distintos momentos, elementos de la práctica educativa.

Esta concepción permite dinamizar la participación del académico en la construcción de sus propias alternativas y considera que el hecho de que se incorpore en este proceso, no significa que carezca de elementos para actuar; por el contrario, se reconoce su aprendizaje y su experiencia y los incorpora como elementos para reflexión y análisis conjunto.

Con esta base, el proceso de formación permite profundizar en el conocimiento y dominio de los elementos que intervienen en la práctica educativa, misma que requiere de múltiples ajustes y modificaciones dada la variedad de factores que en ella inciden.

Parte medular del Plan es la evaluación, ya que permite retroalimentarlo en forma continua y permanente. Continúa por presentar acciones concatenadas en niveles cada vez más complejos, y permanente en su relación con el tiempo.

Los elementos a evaluar son:

Diseño: Objetivos, contenidos, metodología y materiales de apoyo.

Operación: Realización, número de participantes y condiciones de la operación.

Impacto: Logro de los objetivos del Plan en cuanto a su aplicación en la práctica educativa, así como su repercusión en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, el proceso de formación se complementará a través de eventos diversos: Conferencias, Encuentros, Seminarios, Cursos, etc.

I. ESPECIALIDAD EN DOCENCIA PARA EL BACHILLERATO.

Este proyecto, dadas las especificidades del presente documento se desarrollará en forma amplia a continuación.

El marco referencial que antecede plantea un Modelo Educativo cuya comprensión, operación y recreación ha exigido un trabajo de formación docente extenso y consistente, en grados crecientes de complejidad y profundización, que ha representado un gran esfuerzo para los académicos comprometidos con dicho modelo. Este trabajo de formación ha sido desarrollado desde los diversos frentes abiertos por los proyectos descritos en el marco referencial, que conforman un programa integral de profesionalización del personal académico, del que se ha beneficiado un número importante de profesores.

Diagnóstico: Del análisis de la operación y evaluación de resultados de los diversos programas de formación que se han desarrollado, se han identificado como relevantes los siguientes aspectos que constituyen la base para la propuesta de la Especialidad y con la que se pretende coadyuvar en el desarrollo de la profesionalización docente:

- En la orientación, estructura y operación de los programas se manifiesta dicotomía entre saberes disciplinarios-saberes pedagógicos, escasa focalización de la importancia de la vinculación entre el académico y el estudiante, así como una pobre explicitación sobre las relaciones entre educación y sociedad.

La Especialidad pretende ser un espacio de integración teórico-práctica de los aspectos conceptuales de una particular área del conocimiento en la relación vincular del alumno con su profesor en un marco social específico de las condiciones sociales de nuestro país.

- La orientación de los programas se interpretan como cursos o talleres aislados y no siempre se articulan en una totalidad en construcción, consolidación y enriquecimiento permanentes.

Un posgrado, como lo es una Especialidad, considera una estructura curricular articulada, tanto en los ejes temáticos, como en su concepción del ser humano que se quiere ayudar a formar. Esta condición permite concebir a este espacio formativo como una unidad interrelacionada en sus diversas asignaturas y las consecuentes aplicaciones en los espacios escolares.

- La detección de necesidades de formación se ha realizado con base en dos lineamientos:

1. Necesidades establecidas por la institución, de acuerdo a las funciones académicas que se realizan y los proyectos académicos que se desarrollan.
2. Necesidades reportadas por el personal académico en diversos foros, así como las sugeridas por informantes calificados (investigaciones sobre el campo educativo; avance de las ciencias, la tecnología y las humanidades; y personal directivo).

El análisis de esta información, orienta a la creación y desarrollo de programas integrales donde confluyan tanto los requerimientos institucionales como las propuestas de los docentes. La modalidad curricular más pertinente para cubrir estas necesidades es una especialización.

- La formación inicial del personal académico es heterogénea, dada la variedad de perfiles profesionales para ejercer una misma función. Este hecho hace variar las expectativas de formación y actualización.

Los análisis de la formación inicial del personal académico que ejerce la docencia muestran claramente que, en su gran mayoría, no existe una formación específica para el desempeño docente, en particular es notoria la ausencia de metodologías de la enseñanza, desarrollo cognitivo del aprendiz y el valor y contexto de la educación en lo social. Los esfuerzos para superar la brecha entre un profesional que ejerce su función y cuando ésta tiene que ser modificada para ejercer la función docente son diversos. Una de las formulaciones para avanzar en este terreno es el desarrollo de posgrados específicos para atender una demanda particular, como en este caso es una Especialidad.

- La operación del programa para la formación ha ido en aumento, lo que refleja en cierta medida el interés o motivación por participar en estos programas.

Demostrado el interés y motivación por el desarrollo de una profesionalización de la docencia por el personal académico del Colegio, es congruente ofrecer espacios alternativos para su formación con valor curricular socialmente reconocido.

- Se ha priorizado la operación de eventos sobre su seguimiento y evaluación; no se cuenta con información suficiente sobre el impacto de la formación del docente en el aprendizaje de los estudiantes.

En atención a lo anterior, se deben ofrecer espacios formativos que recuperen e integren la práctica educativa cotidiana apoyados y fundamentados en las teorías predominantes en los aspectos psicopedagógicos y los avances científicos, tecnológicos y humanistas.

- La selección y preparación del personal responsable de la formación se ha sistematizado; en su gran mayoría son instructores del mismo personal docente del Colegio y su movilidad es baja. Se infiere de lo anterior que los instructores son fundamentalmente docentes y que no realizan actividades en investigación básica.

Se requiere el apoyo instruccional de personal altamente calificado, tanto por su experiencia en el campo, como por su desarrollo como investigador en áreas específicas del conocimiento.

Caracterización del personal docente

La función académica de profesores de asignatura en cubierta por aproximadamente 2,800 docentes, de los cuales, el 65% tienen nombramiento definitivo. Para la obtención del

nombramiento como personal académico definitivo, requiere haber acreditado un número mínimo de horas-curso:

- 150, para la categoría CBI
- 200, para la categoría CBII
- 200, para la categoría CBIII
- 225, para la categoría CBIV

Con relación a las características específicas, el 90% de los docentes, se pueden señalar las siguientes como más representativas:

Egreso o formación inicial: un 42% realizaron sus estudios de licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México, el 35% en el Instituto Politécnico Nacional, el 8% provienen de la Normal Superior, el 7% de Universidades diversas como la Autónoma Metropolitana y de la Iberoamericana; el 8% restante proviene de otras escuelas, particularmente los profesores de Lengua Adicional al Español y los de la Capacitación de Informática.

Del total de profesores, 62% son titulados y 38% pasantes de licenciatura o nivel técnico.

Como se puede observar, considerando la especificidad que adquiere la labor docente en el ciclo del bachillerato, las características de sus contenidos y de la población a la que se dirigen, así como la trascendencia de la labor educativa con los alumnos, como facilitador y/o transmisor de conocimientos, valores, actitudes e intereses vocacionales, la institución ha considerado ofrecer al personal académico **Especialidad en docencia para el bachillerato**, como un espacio de formación donde se concrete y oriente al profesor en la integración de lo disciplinario y lo didáctico, lo teórico y lo práctico en consideración a que el trabajo en el aula es un todo indivisible en el que se conjuga lo social, lo cognitivo, lo disciplinario, lo pedagógico, lo grupal, lo teórico y lo metodológico.

Esta propuesta está dirigida, principalmente, para profesores que cubran las siguientes condiciones, consideradas como **perfil de ingreso**:

- Tener nombramiento definitivo y ejercer en el Colegio durante el semestre anterior y durante todo el desarrollo de la Especialidad un mínimo de doce horas-semanales. Esta condición implica que por lo menos, cada docente tiene una antigüedad de dos años y que una parte sustantiva de sus ingresos proviene del ejercicio docente.
- Contar con el título de alguna licenciatura definidas para ejercer la función docente en alguna de las asignaturas del Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres.
- Entregar su curriculum vitae actualizado y otros documentos que se le requieran.
- Elaborar un ensayo sobre las principales problemáticas, tanto de contenido como de orden psicopedagógico y social, que enfrenta en el ejercicio docente.
- Carta compromiso de realizar su mejor esfuerzo y concluir satisfactoriamente sus estudios de la Especialidad.
- Compromiso de continuar ejerciendo sus funciones docentes en el Colegio, por lo menos el mismo tiempo que dura la Especialidad después de haberla concluido.
- Con los elementos anteriores, la Especialidad en Docencia para el Bachillerato tiene el propósito de propiciar una formación integral y altamente calificada del personal académico del Colegio. Una formación que le permita:

- Comprender y asumir los fundamentos filosóficos y metodológicos de la práctica educativa en el Colegio.
- Manejar las teorías y metodologías propias de su campo de conocimiento.
- Integrar los conocimientos disciplinarios y pedagógicos.
- Diseñar estrategias instruccionales eficientes y eficaces, así como selección o elaborar materiales didácticos e instrumentos de evaluación.

III. OBJETIVOS.

1. Objetivo general.

Coadyuvar al logro de la formación integral del personal académico para que, impulsado por la conciencia sobre la problemática educativa de México en el nivel medio superior, realice una labor destacada en la Institución, constituyéndose en factor decisivo de mejoramiento permanente y superación de la calidad en el proceso educativo; al efecto, el formato de la Especialidad:

2. Objetivos particulares.

- Analizará los fundamentos y propósitos de la práctica educativa, en general y de la enseñanza de la disciplina en particular.
- Analizará las relaciones de los actores y elementos que intervienen en la dinámica del proceso educativo.
- Planeará la enseñanza de la disciplina en el marco conceptual constructivista.
- Diseñará una estrategia de intervención pedagógica que integre la normatividad de la materia de un programa de asignatura, la experiencia docente y la concepción constructivista sobre el aprendizaje y la enseñanza.
- Desarrollará habilidades para establecer la articulación entre la disciplina y la didáctica, así como entre la teoría y la práctica.

IV. PERFIL DE EGRESO.

El proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de cada Especialidad desarrolla y consolida variables cognitivas y afectivo-motivacionales así como el desarrollo de conocimientos, valores y habilidades que permiten contar con un docente que:

- ◊ Integra una visión global del desarrollo histórico así como de las posturas epistemológicas y metodológicas de la enseñanza y el aprendizaje de su disciplina.
- ◊ Aplica los fundamentos filosóficos y metodológicos que sustentan la práctica educativa en el marco de la construcción del conocimiento.
- ◊ Domina los aspectos teórico-conceptuales que se establecen en los programas de estudio de la materia, así como su articulación con la práctica educativa.
- ◊ Diseña, opera y evalúa estrategias de intervención pedagógica, aplicando correctamente los conocimientos disciplinarios y pedagógicos.
- ◊ Selecciona y elabora materiales para orientar a los estudiantes en la construcción del conocimiento y explicación del mundo.
- ◊ Desarrolla medios e instrumentos de evaluación del aprendizaje válidos, en función de los programas de asignatura.
- ◊ Utiliza adecuadamente los recursos materiales, humanos y técnicos para el desarrollo de una práctica educativa de calidad.
- ◊ Ejerce el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde un marco constructivista.

Este perfil focaliza una especialista en docencia y tiene un valor social importante en el desarrollo de la función educativa, tanto en nuestra institución como en otras, dado que una gran proporción de nuestros profesores también lo son en otras instituciones, por lo cual el beneficio para el país no se circunscribe a una institución específica, sino que trasciende en otros espacios escolares.

V. CRITERIOS DE DISEÑO CURRICULAR.

En los objetivos y el perfil arriba referidos se observa la intención institucional de fortalecer la formación en aspectos teórico-metodológicos relevantes de la disciplina y en concepciones psicopedagógicas derivadas del paradigma constructivista, enfatizando una perspectiva que integra a lo disciplinar con lo didáctico y permite abordar aspectos teórico-práctico orientados a la consolidación del conocimiento en la práctica educativa cotidiana.

El énfasis en la integración disciplina-didáctica encuentra su fundamento y es un reflejo de la metodología de diseño curricular que históricamente ha orientado la construcción y las transformaciones del plan y los programas de estudio del Colegio de Bachilleres. En ella, los contenidos que conforman las materias y asignaturas del plan de estudios son seleccionados conforme a una metodología que hace converger a los objetivos generales de la Institución, el perfil del bachiller, así como las finalidades de las áreas de formación y campos de conocimiento que conforman su plan de estudios, con la estructura propia de las disciplinas. Así, los contenidos están determinados de origen por una perspectiva de convergencia e integración entre pedagogía y disciplina.

Lo anterior cobra forma, al interior de cada materia, en función de un enfoque que señala los criterios de organización conforme a los cuales serán estructurados los contenidos y se determinará la manera como deberá desarrollarse el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al efecto, el enfoque considera tanto la estructura lógica de la disciplina (su objeto de estudio, los métodos conforme a los cuales interactúa con éste y lo transforma, los conceptos, categorías de análisis, principios y leyes en los que se fundamenta para explicarlo, las conexiones lógicas desde las que estos últimos se articulan, así como la forma en que estas conexiones habrán de manifestarse en la organización de los contenidos) como la concepción pedagógica inscrita en el Modelo Educativo del Colegio, desagregando y secuenciando los contenidos de modo que se facilite la construcción de aprendizajes significativos.

Ello se concreta en una propuesta didáctica en la que la conducción del proceso de enseñanza debe tomar en cuenta la estructura interna y la especificidad epistemológica de la disciplina a enseñar, ya que éstas determinan el qué conocer (objeto de estudio) y el cómo conocer (métodos), así como los medios para representar y comunicar lo conocido (lenguaje); además de estos elementos, que varían de una disciplina a otra, el enfoque establece la necesidad de considerar en la planeación -y en su caso regular y ajustar en la ejecución de la estrategia didáctica- las condiciones particulares (humanas y materiales) en las que se realiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como el contexto socio-histórico y cultural que lo rodea y que determina a sus actores.

En correspondencia con lo anterior, la especialidad fue planeada y diseñada con base en una estructura curricular general, con aplicaciones operativas específicas para cada materia o capacitación para el trabajo, del Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres, considerando la importancia de:

- ⇒ Conjuntar a profesores de la misma disciplina coordinados hacia el logro de metas comunes y problemáticas compartidas.
- ⇒ Dar continuidad a ejes temáticos a lo largo de las asignaturas.
- ⇒ Contar en cada asignatura con instructores expertos en la disciplina.
- ⇒ Garantizar un número mínimo de profesores para cada materia o capacitación a lo largo de la Especialidad.

En este sentido se establecieron tres ejes de contenido:

1. El dominio de los conocimientos y habilidades establecidos en las asignaturas en el Plan de estudios y su enseñanza en el nivel medio superior.
2. Los procesos de aprendizaje y de enseñanza de los conocimientos y métodos particulares de las ciencias, las humanidades y la tecnología.
3. La práctica docente cotidiana en las aulas. Análisis y propuestas de innovación.

ESTRUCTURA CURRICULAR.

La Especialidad consta de doce asignaturas que se desarrollan en un total de 547 horas con 62 crédito.

5.1. Asignaturas.

ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS
1. Filosofía de educación.	24	2
2. Construcción del conocimiento y aprendizaje escolar.	55	6
3. Intervención pedagógica: concepción y características.	55	6
4. Planeación de la enseñanza.	55	6
5. Taller de producción y evaluación I	55	6
6. La disciplina en el currículum.	20	2
7. Implicaciones de la enseñanza de la disciplina.	36	4
8. Estrategias para el aprendizaje eficiente.	66	8
9. Estrategias para la enseñanza efectiva.	30	4
10. El proceso de evaluación del aprendizaje.	36	4
11. Taller de producción y evaluación II	55	6
12. Reporte laboral y actualización temática.	60	8

5.2. Estrategia para el diseño y la operación.

Dadas las características específicas de las diversas materias que integran el plan de estudios, así como las de los docentes que las imparten, en términos de su formación inicial y la experiencia lograda por la práctica educativa que ejercen, cada Especialidad se adecua en lo general a la propuesta constructivista en lo referente a los aspectos psicopedagógicos y en lo específico a los contenidos de las asignaturas del Plan de Estudio del Colegio de Bachilleres que imparten.

Por lo anterior, la siguiente es la propuesta general que deberá adecuarse a cada grupo de profesores, de acuerdo con las asignaturas que imparten en el Colegio.

En este sentido, el diseño curricular, la instrumentación y evaluación de la especialidad se establecen las siguientes figuras y funciones:

COORDINACIÓN GENERAL DE LA ESPECIALIDAD: Dirección de Planeación Académica, Jefatura del Centro de Actualización y Formación de Profesores.

Funciones:

1. Codiseña los programas del curriculum con el asesor y el instructor.
2. Propone y contrata a los instructores de cada asignatura.
3. Diseña las estrategias de operación de la Especialidad.
4. Diseña la convocatoria de participación.
5. Hace seguimiento del programa en cuanto a Asesores, Instructores, Participantes e Infraestructura.
6. Convoca a las reuniones necesarias a los asesores e instructores.
7. Integra los resultados de la operación para posteriores ajustes.
8. Elabora reportes periódicos.

ASESOR GENERAL DE LA ESPECIALIDAD (externo).

Características:

- a) Experiencia en diseño curricular.
- b) Manejo de la propuesta constructivista para el aprendizaje escolar.
- c) Experiencia en análisis epistemológico.

Funciones:

1. Revisa la propuesta general de la estructura curricular de la Especialidad.
2. Acuerda con los coordinadores las modificaciones curriculares que se requiera hacer.
3. Supervisa las modificaciones a la estructura curricular y la organización interna de las asignaturas.
4. Asesora a los instructores en el diseño de cada módulo en su integralidad y en el desarrollo temático y metodológico del programa de cada una de las asignaturas.
5. Supervisa que la temática abordada en las asignaturas integre la disciplina y la didáctica.
6. Establece los criterios y evalúa los resultados de la aplicación en el aula de las propuestas desarrolladas en las asignaturas del Plan de Estudios de la Especialidad.
7. Asiste a reuniones convocadas por los coordinadores.
8. Elabora evaluaciones periódicas y final del desarrollo y resultados, presentados las propuestas de modificación para las siguientes generaciones de profesores.

Los criterios para la contratación del Coordinador de cada Especialidad son: contar con estudios de posgrado y con experiencia en el campo educativo, de preferencia en el nivel medio superior. Los coordinadores seleccionados firman cuatro contratos de trabajo -uno por cada cuatro asignaturas- en cada uno de ellos se establece la responsabilidad de analizar y definir la estructura curricular de la especialidad, cuidando la coherencia interna, consistencia y secuencia con los programas de asignatura del Colegio y las propuestas teórico-metodológicas derivadas del paradigma constructivista.

INSTRUCTORES (por asignatura).

De acuerdo con los objetivos de cada especialidad, cada asignatura contará con instructores diferenciando su intervención en función de la especificidad y orientación de los contenidos a tratar: disciplinarios, pedagógicos o de aplicación teórico-práctica.

Características:

- a) Dominio teórico-metodológico de los contenidos de la asignatura a impartir.
- b) Manejo teórico-metodológico de la propuesta constructivista para el aprendizaje escolar.
- c) Experiencia en formación de profesores.

Funciones:

1. Diseñar el programa del curso en cuanto a:
 - a) Desarrollo temático
 - b) Metodología de enseñanza
 - c) Selección de materiales de trabajo
 - d) Criterios de evaluación del aprendizaje
2. Impartición del curso.
3. Entregar puntualmente actas de evaluación, productos e informe de la asignatura.
4. Asistir a las reuniones convocadas por el coordinador.

Los instructores que imparten las asignaturas de cada especialidad son seleccionados a sugerencia del Coordinador respectivo quien, en primera instancia, valora la experiencia profesional y docente, el prestigio académico y el dominio de cada candidato respecto a los temas que habrá de impartir; posteriormente sostiene se entrevista con los prospectos que satisfacen la valoración anterior, cuyos resultados le permiten, en su caso, presentar propuestas definitivas cuya autorización es prerrogativa del Colegio de Bachilleres.

5.3. Proceso general.

En forma paralela al trabajo teórico-práctico de las temáticas de cada asignatura, los participantes profundizarán en los contenidos curriculares de las asignaturas del Plan de Estudios del Colegio, con la finalidad de concretar en el diseño y aplicación de las estrategias de intervención pedagógica los aspectos curriculares y los psicopedagógicos. Para tal efecto se elegirán en cada asignatura temáticas diferentes y relevantes de la disciplina objeto de la orientación de la especialidad.

5.4. Propuesta de desarrollo de cada asignatura.

ASIGNATURA 1. FILOSOFIA DE LA EDUCACION

Duración: 24 horas

Créditos: 2

Objetivo: Analizar las explicaciones que, dentro de las perspectivas tradicional y crítica de la filosofía, se han dado al proceso educativo.

Contenido	Carga horaria
- Filosofía de la educación: - a) axiología b) teleología c) epistemología	8 hrs.
- Perspectiva tradicional	8 hrs.
- Perspectiva crítica	8 hrs.

Proceso:

El campo temático de la Filosofía de la Educación es muy amplio; sin embargo, en función a los objetivos de la especialidad y el tiempo definido para esta asignatura, se ha optado por seleccionar dos perspectivas: tradicional y crítica.

Esta selección no implica un reduccionismo de la filosofía de la educación, ni conlleva una visión pragmática que reste su valor como tal; se trata de una selección realizada en función a su pertinencia para la contextualización y el análisis que haga el docente sobre su práctica educativa.

En razón de ello, los ejes de trabajo son: la axiología, la teleología y la epistemología, a través de los cuales, se hará una revisión de los principales postulados de las perspectivas desde las cuales se ha abordado el problema educativo.

El propósito de esta asignatura es que el profesor conozca los planteamientos filosóficos que mayor repercusión ha tenido en la concepción actual de educación y, con ello, identifique la orientación del trabajo educativo que realiza.

Producto:

Ensayo en el cual el participante presente un análisis de su práctica educativa actual, tanto desde la perspectiva clásica como desde la perspectiva crítica e identifique los puntos de transformación que requiere.

ASIGNATURA 2. CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE ESCOLAR

Duración: 55 horas

Créditos: 6

Objetivo: Explicitar las funciones y relaciones entre profesor, alumno y contenido en el marco constructivista, sus implicaciones en el aprendizaje escolar y en la enseñanza.

Contenido	Carga horaria
- Constructivismo: a) Construcción del conocimiento b) Relación entre el conocimiento y la realidad	20 hrs.
- La construcción del conocimiento como un marco explicativo del proceso educativo escolar: a) Concepción constructivista del aprendizaje b) Concepción constructivista de la enseñanza	35 hrs.

Proceso:

Manteniendo la continuidad con la asignatura anterior, en ésta se hace una revisión sobre el constructivismo con 2 preguntas centrales: ¿cómo se construye el conocimiento? ¿qué relación tiene ese conocimiento con la realidad? A partir de estas, se analiza la relación Sujeto-Objeto y el contexto de dicha interacción para la construcción del conocimiento.

Articulado a este planteamiento general, se hace una revisión de la construcción del conocimiento como un marco explicativo del proceso educativo escolarizado. Para ello, se profundiza en la concepción constructivista del aprendizaje, principalmente a través de la revisión de las teorías cognitivas y se aborda la necesidad de desarrollar una concepción constructivista de la enseñanza aplicada a contenidos temáticos específicos de alguna de las asignaturas de la materia de su función académica.

Producto:

El producto solicitado, recupera el trabajo realizado en la asignatura anterior y articula al nuevo marco revisado. Para ello, se solicitará un trabajo que conste de tres partes:

- a) Caracterización que desde el marco filosófico y la experiencia personal se puede hacer de los sujetos (alumno y profesor) y el objeto de conocimiento (contenido curricular), así como su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b) Desarrollo de un marco explicativo para una práctica educativa con orientación constructivista; se elaborará a partir del contraste del ensayo de la asignatura anterior con la propuesta constructivista trabajada en esta asignatura.
- c) Definición de las funciones y relaciones que debe haber de los Sujetos y el Objeto de conocimiento.
- d) Aplicación de los puntos anteriores en contenidos temáticos específicos de la enseñanza objeto de su función académica.

ASIGNATURA 3. INTERVENCION PEDAGOGICA: CONCEPCION Y CARACTERISTI-CAS

Duración: 55 horas

Créditos: 6

Objetivo: Conceptualizar y caracterizar la Intervención Pedagógica como una propuesta metodológica derivada del marco constructivista.

Contenido	Carga horaria
- Concepción de enseñanza y aprendizaje	10 hrs.
- Disciplina en el curriculum (marco de referencia)	10 hrs.
- Intervención pedagógica: concepción y propósitos	10 hrs.
- Los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje como vía para la intervención pedagógica.	25 hrs.

Proceso:

Las dos asignaturas anteriores constituyen un punto de partida para el análisis de la definición curricular de la disciplina en cuestión. El proceso ahora se centrará en el marco de referencia de la materia objeto de su función académica y la forma en que éste explicita lo epistemológico, lo psicológico y lo sociológico de la interacción sujeto-objeto.

En el marco de este análisis, se revisará la concepción y propósito de la intervención pedagógica, los factores de tipo individual y colectivo; así como aquellos de orden cognoscitivo, afectivo, motivacional y social, con su aplicación en un tema de asignatura del Plan de Estudios.

Producto:

- a) Análisis del marco de referencia del programa de asignatura, bajo el planteamiento constructivista.
- b) Propuesta de intervención pedagógica, definida a partir del marco de referencia del programa y de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

ASIGNATURA 4. PLANEACION DE LA ENSEÑANZA

Duración: 55 horas

Créditos: 6

Objetivo: Fundamentará la importancia de planificar su estrategia de intervención pedagógica en el desarrollo de contenidos curriculares y metodológicos, explicitando la inherencia entre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Contenido	Carga horaria
- La planeación de la intervención pedagógica: su importancia para la enseñanza	10 hrs.
- Principio de inherencia entre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación	10 hrs.
- Los tipos de conocimiento: declarativo y procedimental, su consideración para la enseñanza y la evaluación del aprendizaje	10 hrs.
- Metodología para la instrumentación de la estrategia de intervención pedagógica	25 hrs.

Proceso:

Una vez que se ha construido una concepción de intervención pedagógica, se revisa la importancia de su planeación y ajuste en el proceso de trabajo con el grupo. Para ello, se aborda la inherencia que existe entre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, lo cual implica: los dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental; las habilidades cognitivas a largo plazo; y la consideración de los aspectos afectivos en los que está inmerso el proceso y sus actores.

Con estos referentes, se revisan las propuestas específicas que existen para la enseñanza de cada tipo de conocimiento y su evaluación expresados en aprendizajes y se retoma el producto de la asignatura anterior, se ajusta e instrumenta en forma más específica, en la definición de actividades y materiales.

Producto:

El producto que se solicita, es la planeación de una estrategia de intervención pedagógica (EIP) de un tema curricular de la materia objeto de su función docente hasta el nivel de definición de actividades y propuesta de materiales e instrumentos. Esta EIP se estructura más desde el nivel declarativo que desde el procedimental; la intención es que el participante de la especialidad conforme una cosmovisión con orientación constructivista, desde ahí planee su intervención y -con la aplicación- compruebe que hace falta el enriquecimiento de la misma a partir del trabajo con contenidos y estrategias para la evaluación, el aprendizaje y la enseñanza.

ASIGNATURA 5. TALLER DE PRODUCCION Y EVALUACION I

Duración: 55 horas

Créditos: 6

Objetivo: Instrumentar una estrategia de intervención pedagógica y definir criterios para su operación, seguimiento y evaluación.

Contenido	Carga horaria
- Construcción de zonas de desarrollo próximo - Elección temática - Desarrollo de instrumentos y materiales de trabajo	35 hrs.

- Propuesta de seguimiento de la operación y ajuste de la estrategia de intervención pedagógica	10 hrs.
- Definición de los criterios para la evaluación de la estrategia de intervención pedagógica	10 hrs.

Proceso:

Esta asignatura es un espacio para profundizar en temáticas curriculares y desarrollar todos los instrumentos y materiales de trabajo que se requieren para la operación de la estrategia de intervención pedagógica. Por las características de la EIP se hace indispensable la consideración de su ajuste durante el desarrollo del trabajo con el grupo; de ahí la importancia de definir criterios de evaluación y estrategias de seguimiento de la operación.

Producto:

- a) Desarrollo instrumental de la Estrategia de Intervención Pedagógica (EIP).
- b) Definición de criterios y estrategias para el seguimiento y la evaluación de la EIP.

La aplicación y evaluación de la EIP producida en esta asignatura, se realizará durante el desarrollo de la asignatura II, donde el profesor integre la disciplina y la didáctica a partir del manejo de las teorías, conceptos y evolución de su campo de conocimiento para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades inherentes a su práctica docente.

ASIGNATURA 6 LA DISCIPLINA EN EL CURRÍCULUM

Duración: 20 horas.

Créditos: 2

Objetivo: Explicar las implicaciones de la enseñanza de la disciplina a partir de su intencionalidad curricular.

Contenido	Carga horaria
- Epistemología de la disciplina.	5 hrs.
- Análisis de los métodos de enseñanza en la disciplina. - Tendencias actuales de la enseñanza de la disciplina.	10 hrs.
- Metodología de la enseñanza de la disciplina. - Características. - Conceptualización del aprendizaje - Conceptualización de la enseñanza	5 hrs.

Proceso:

Revisión de la epistemología de la disciplina y de los métodos más relevantes para su enseñanza, y análisis sobre la metodología de enseñanza que integre un enfoque didáctico-disciplinario para abordar los contenidos establecidos en el currículum.

Producto:

Ensayo en el que se desarrollen los antecedentes epistemológicos y didácticos que fundamentan una metodología de enseñanza de su disciplina.

ASIGNATURA 7. IMPLICACIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA

Duración: 36 horas.

réditos: 4

Objetivo: Analizar la intencionalidad de la disciplina en el currículum.

Contenido	Carga horaria
- Intencionalidad curricular en la disciplina: Plan de estudios, áreas de conocimiento, materia, asignatura y perfil del egresado.	5 hrs.
- Profundización en temas selectos en la materia en su relación con el enfoque de los programas.	31 hrs.

Proceso:

En esta asignatura se contextualiza la intención curricular y se profundiza en los dominios temáticos más relevantes, considerando los aspectos que fundamentan el diseño curricular.

Producto:

Desarrollo conceptual y aplicación metodológica de los programas de su materia en la refinación de una estrategia de intervención pedagógica.

ASIGNATURA 8. ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE EFICIENTE.

Duración: 66 horas.

Créditos: 8

Objetivo: Desarrollar procedimientos para inducir el uso de estrategias de aprendizaje pertinentes al tema que se desarrolla en la estrategia de intervención pedagógica.

Contenido	Carga horaria
- Las estrategias de aprendizaje: características y tipos. - Estrategias de aprendizaje de repaso, de elaboración y de organización. - Estrategias para la comprensión lectora.	40 hrs.
- Determinación de procedimientos para inducir el uso de estrategias de aprendizaje en función del contenido curricular y el propósito de aprendizaje.	26 hrs.

Proceso:

Una vez que se ha delimitado la intencionalidad de la disciplina en el currículum, su metodología de enseñanza, así como la forma en que se evalúa, en el contexto institucional, esta asignatura tiene la finalidad de que el participante desarrolle estrategias para el aprendizaje, pertinentes a los programas de asignatura correspondientes.

Con este propósito, el participante realizará un análisis de las temáticas disciplinarias que está trabajando en la EIP y, a partir del trabajo en la asignatura, definirá las estrategias de aprendizaje impuestas que utilizará para su trabajo de enseñanza. A partir de ello, definirá también los procedimientos que empleará con los alumnos para inducir el uso de

estrategias de aprendizaje y éstas conformen parte del trabajo de los alumnos en forma permanente.

Producto:

Determinación del uso de estrategias impuestas y elaboración de procedimientos para inducir, en los alumnos, la utilización de estrategias pertinentes al contenido y objetivo educativo, de acuerdo con la EIP que se esté elaborando.

ASIGNATURA 9. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA EFECTIVA

Duración: 30 horas.

Créditos: 4

Objetivo: Desarrollar procedimientos e instrumentos que apoyen la construcción del conocimiento de los alumnos.

Contenido	Carga horaria
- Estrategias para la enseñanza efectiva: directivas, educativas e instruccionales.	8 hrs.
- Análisis de los contenidos declarativos de la temática de la EIP y aplicación de estrategias para la enseñanza de contenidos declarativos.	10 hrs.
- Análisis de los contenidos procedimentales de la EIP y aplicación de estrategias para la enseñanza de contenidos procedimentales.	10 hrs.
- Aplicación de las estrategias directivas, educativas e instruccionales a los temas de la EIP en congruencia con la metodología de enseñanza de la disciplina.	8 hrs.

Proceso:

Una vez que el profesor participante cuenta con una visión integrada sobre la disciplina, su importancia en el curriculum, las dificultades que implica su enseñanza, los procedimientos que utilizará para evaluar el aprendizaje y las estrategias de aprendizaje que el alumno puede utilizar para construir su conocimiento, se revisarán aquellas estrategias que, desde la enseñanza, aumentan la probabilidad de éxito académico de los alumnos.

Con ese propósito, conforme se van revisando las posibilidades estratégicas de la enseñanza, se hace el análisis (más profundo y desde la visión de la enseñanza) de las temáticas que incluye la EIP y las posibilidades de aplicación de las estrategias de enseñanza en función de: los objetivos que se persiguen, las condiciones conceptuales, lógicas y metodológicas de la disciplina, las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen al alumno y la viabilidad de las mismas en el salón de clases.

Producto:

Determinación de las estrategias de enseñanza pertinentes a objetivos/contenidos curriculares, estilos de aprendizaje de los alumnos y estilo de enseñanza de los profesores.

ASIGNATURA 10. EL PROCESO DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE.

Duración: 36 horas.

Créditos: 4

Objetivo: Elaborar medios e instrumentos para la evaluación del aprendizaje.

Contenido	Carga horaria
<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas, instrumentos y reactivos para la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. - Validez aparente, de constructo y de construcción para la elaboración de reactivos e instrumentos. 	16 hrs.
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje. 	20 hrs.

Proceso:

En el desarrollo de esta asignatura, el profesor participante de la especialidad, afinará el proceso de evaluación previamente planeado. Para ello, se partirá de la experiencia obtenida en la aplicación del proceso de evaluación y, junto con la perspectiva disciplinaria trabajada en las asignaturas anteriores, se abordarán conceptos de mayor especificidad en la evaluación del aprendizaje.

Con el enriquecimiento conceptual sobre la evaluación, el participante desarrollará los instrumentos pertinentes para evaluar el aprendizaje de las temáticas que incluye la EIP tanto en lo referente a la evaluación diagnóstica como en relación con la evaluación formativa y sumativa.

En este momento de la especialidad, el profesor participante podrá confirmar la importancia de planear la evaluación para la definición y consecución de estrategias de trabajo acorde a los propósitos educativos planteados desde lo curricular.

Producto:

Instrumentos para la evaluación del aprendizaje (diagnóstica, formativa y sumativa) adecuados a programas de asignatura y aplicados a la temática desarrollada en la EIP.

ASIGNATURA 11. TALLER DE PRODUCCION Y EVALUACION II

Duración: 55 horas.

Créditos: 6

Objetivo: Diseñar, operar y evaluar una EIP con orientación constructivista y que integre en forma explícita, amplia y suficiente los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, los propósitos educativos de la disciplina, las características de aprendizaje de los alumnos y el tipo de conocimiento que se pretende; todo ello, con el fin de coadyuvar a la solución de los problemas que implica la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina.

Contenido	Carga horaria
<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de zonas de desarrollo próximo. - Integración didáctica y disciplinaria en la estructura de una EIP: contenidos, materiales, estrategias, seguimiento y evaluación. 	55 hrs.

Proceso:

Esta asignatura tiene la finalidad de que el participante integre y ajuste todos y cada uno de los elementos de su EIP a la luz del conocimiento construido durante los dos módulos.

Producto:

Elaborar una estrategia de Intervención Pedagógica.

12.- REPORTE LABORAL Y ACTUALIZACIÓN TEMÁTICA.

Duración: 60 horas.

Créditos: 8

Objetivo: Elaborar un Reporte Laboral que incluya la fundamentación teórica y los resultados de aplicación de una EIP.

INFRAESTRUCTURA Y LOGÍSTICA DE OPERACIÓN.

Sedes

La impartición de las asignaturas, de acuerdo a lo establecido en las convocatorias respectivas, será en las aulas y laboratorios (química, física y cómputo) de alguno de los planteles del Colegio de Bachilleres, considerando para esto, a aquellos mejor comunicados y con la infraestructura necesaria para la impartición.

Programación

Cada Especialidad, de acuerdo a los ajustes de diseño curricular pertinentes, establecer la secuencia de asignaturas más adecuada para el logro de los objetivos propuestos. Dadas las funciones docentes que tienen que ejercerse por los profesores inscritos, la programación será durante el periodo intersemestral (aproximadamente 5 semanas), con la periodicidad que por la carga de trabajo académico que se realice resulte más conveniente. Durante el periodo semestral, las asignaturas se cursarán en sábados.

De acuerdo con la carga horaria, las sesiones serán de 5 a 6 horas, con un breve receso.

Apoyo audiovisual

Conforme los requerimientos de cada instructor, el Colegio dispone de equipo audiovisual suficiente para el apoyo en la instrucción: rotafolios, retroproyector, proyector de filminas, videgrabadora, monitor y videocasetera.

Materiales escritos

Cada instructor con la supervisión del coordinador de la Especialidad, elaborará las selecciones de textos, de acuerdo a los criterios establecidos al efecto (publicaciones de valor instruccional para los propósitos de la Especialidad de edición reciente -no más de cinco años, excepto textos clásicos o demostrativos). El Colegio los multiplicará y serán entregados gratuitamente a los participantes.

Logística

Se realizará un control de asistencia en los formatos que para el efecto están diseñados, así como actas de evaluación finales a fin de llevar un registro puntual del avance académico de los profesores inscritos.

Se proporcionará servicio de cafetería en los recesos de cada sesión.

ANEXO 6: EJEMPLO DE LINEAMIENTOS DE CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE PROCESOS INSTRUCCIONALES DE UN PROYECTO ACADÉMICO ESPECIAL:

LABORATORIO PARA LA ELABORACION DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA LISTADO DE CRITERIOS

LINEAMIENTOS Y ELEMENTOS QUE DEBEN CONSIDERARSE EN LA ENTREGA DEL INFORME DEL PARTICIPANTE EN CADA REUNION SABATINA

En las reuniones sabatinas se entregará un informe con:

1. Detección de problemas en la aplicación de las actividades de la EIP.

Se recomienda que al operar la EIP en el salón de clases, se ponga atención en cada uno de los elementos que están interactuando de acuerdo a la misma EIP, de tal forma que el aplicador pueda determinar si la estrategia funcionó o no, y en qué momento o elemento se encuentra la desviación que no permitió su implementación. Para ello utilizará: a) *una copia de la EIP en donde pueda llevar anotaciones* y b) *una bitácora para que registren los hechos significativos que coadyuvan al logro o a la obstaculización de los aprendizajes.*

Es importante que el aplicador también registre datos que no considere la EIP para ser enriquecida; incluso si la EIP es implementada y le funciona tal cual al aplicador, se debe registrar en qué aspectos ayuda a la enseñanza y/o al aprendizaje; esto le permitirá perfilar los posibles ajustes a la misma.

2. Evaluación de la pertinencia de las actividades de la EIP tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

Una vez registrados los hechos en la *copia de la EIP* y en la *Bitácora*, se procederá a evaluar las actividades redactando los elementos que se registraron anteriormente. La redacción que se desarrolle fundamentará el porqué fue o no pertinente la forma como la EIP pretendió abordar los contenidos, los temas de difícil enseñanza etc.; asimismo dotará al aplicador de una "memoria" que le permita recordar cuál fue la situación de clase que le llevó a proponer un ajuste a la EIP. Es pertinente destacar que algunos contenidos tienen dificultad para ser enseñados, el aplicador debe tener cuidado de identificarlos.

La redacción debe ser acorde con la forma como se elaboró la EIP tanto en sus partes técnicas como en el estilo. **Se recomienda no hacerle ajustes a la EIP sino hasta después de las reuniones sabatinas para que sean analizadas las observaciones y el coordinador las revise.**

3. Resultados de las evaluaciones diagnóstica y sumativa.

Después de aplicados los exámenes el profesor vaciará los resultados en los formatos de **Concentrados porcentual de aciertos** y en el **concentrado porcentual de aprovechamiento académico**, con lo cual podrá observar cuál fue el resultado obtenido por el grupo en el número

de aciertos por pregunta para conocer el aprovechamiento académico de los estudiantes y el promedio del grupo. Para poder comparar el aprovechamiento académico del grupo "piloto", se deberá evaluar a un grupo "ciego" con los mismos criterios e instrumentos, aunque este último no se le aplica la EIP; esto permitirá tener referente de comparación para conocer el impacto del aprovechamiento del grupo "piloto".

En el caso de la evaluación diagnóstica señalará qué ajustes le hizo a la EIP dependiendo de los resultados obtenidos. Para la evaluación sumativa el objetivo es a) identificar los conceptos y aprendizajes no logrados y b) comparar los Acuerdos de evaluación de la EIP para conocer si fueron los pertinentes (en caso de que no hayan sido integrados a la EIP deben entregarse en esta sesión).

Asimismo se analizará si los Acuerdos de evaluación de la EIP hacen que un alumno tenga baja calificación en el examen, pero con los otros criterios de evaluación (tareas, participaciones, asistencias, etc.) éste suba. Aquí el asunto es ponderar qué tan válido o adecuado es para el aprendizaje.

No está por demás recomendar que se haya llegado, previamente, a un acuerdo en el porcentaje para la interpretación de qué es lo que se considera logrado y qué no. **Por ejemplo** (y sólo como eso) en rangos de 100 a 90 % de aciertos el aprendizaje fue *Muy bien* logrado a nivel del grupo; de 89 a 75 % el aprendizaje fue *bien* logrado; del 74 al 60 % el aprendizaje fue *regularmente* logrado; de 59 al 50 % el aprendizaje fue *mal* logrado, etc.

Así, si se tiene un total de 50 alumnos y la pregunta No. 10 fue contestado sólo por 25 tenemos entonces que, para esa pregunta, sólo el 50 % del total logró el aprendizaje y el concepto fundamental propuesto por la EIP.

4. Interpretación y propuestas para la evaluación del aprendizaje.

Con la redacción de la detección de problemas y ajustes y con el concentrado de las evaluaciones se pasa ahora a revisar aquellos aprendizajes que no fueron logrados, según las evaluaciones para compararlos con los registros hechos a las actividades desarrolladas en esos temas específicos. Recordemos que para cada reactivo se hizo una relación entre contenidos y aprendizajes. De tal forma que éstos dos elementos nos permitirán disponer de bases objetivas que fundamenten los cambios y ajustes que consideremos pertinente hacerle a la EIP.

5. Ajustes realizados y sugeridos para la EIP.

A partir de los anteriores elementos, se analizará, comparará, discutirá la EIP y, a partir de las observaciones vertidas por los demás participantes, se logrará un acuerdo sobre cuáles de todas las observaciones serán las que se incorporen en la EIP. *Una vez revisado el informe el elaborador puede ir ajustando la EIP.* Los ajustes que haya menester serán entregados en la próxima reunión sabatina y así sucesivamente.

PRODUCTOS A ENTREGAR EN EL INFORME.

- Información de la Bitácora y la Copia de la EIP.
- Redacción del análisis de los problemas en la aplicación de la EIP (con observaciones y sugerencias).

- *Concentrados porcentual de aciertos y de aprovechamiento para las evaluaciones diagnóstica y sumativa.*
- *Instrumentos de evaluación, exámenes y productos por actividad.*

OBSERVACIONES: el participante debe llevar un archivo de todos los documentos que se le entreguen para tener respaldos del proceso y del avance. Por ejemplo de todos los exámenes; en este caso el profesor debe conservarlos para su consulta, previo análisis con los alumnos al entregar calificaciones y hacer la revisión.

Algunos trabajos servirán de muestra para los productos que se piden en cada actividad; por ejemplo, si se pide un mapa o un resumen o la solución de problemas, etc., se guardará el mejor y el peor como muestras.

SEGUIMIENTO

SESION PRIMERA

OBJETIVO	CONTENIDO	PRODUCTOS
Analizar la aplicación de las EIP a partir de los criterios para el seguimiento.	- Instrumentos del seguimiento. - Elementos de la EIP.	- Informe del participante. - Listado de observaciones y ajustes a la EIP en los a) instrumento(s) de evaluación de la primera unidad (diagnóstica y sumativa), y b) contenidos de la 1ra unidad.

SESION SEGUNDA

OBJETIVO	CONTENIDO	PRODUCTO
Analizar la aplicación de EIP a partir de los criterios para el seguimiento.	- Instrumentos del seguimiento. - Elementos de la EIP.	- Informe del participante. - Listado de observaciones y ajustes a la EIP en a) instrumento de evaluación de la segunda unidad (sumativa) y b) contenidos de la EIP de la 2da unidad.

SESION TERCERA

OBJETIVO	CONTENIDO	PRODUCTO
Analizar la aplicación de las EIP a partir de los criterios de seguimiento.	- Instrumentos del seguimiento. - Elementos de la EIP.	- Informe del participante. - Listado de observaciones y ajustes a la EIP* en a) instrumento de evaluación de la 3ra. unidad (sumativa) y b) contenidos de la EIP de la 3ra unidad.

SESION CUARTA

OBJETIVO	CONTENIDOS	PRODUCTO
Integrar los ajustes de las EIP para la asignatura.	- Informes de los participantes. - Listado de ajustes a la EIP de las unidades. - Elementos de la EIP.	- EIP ajustada.

NOTA: Las observaciones a la EIP para las diferentes unidades, después de haber sido consensuadas y revisadas por el coordinador, deberán ser incorporadas a las mismas para avanzar el trabajo de la última sesión. El coordinador revisará la incorporación de los ajustes a lo largo del seguimiento.

SEGUIMIENTO: GUIA DEL INSTRUCTOR

PRIMERA SESION

OBJETIVO: Analizar la aplicación de las EIP para la 1ra unidad de la asignatura, según criterios.

ACTIVIDADES	TÉCNICA	MATERIAL DE APOYO	Tiempo P/A
1. Establezca la etapa de seguimiento en el contexto del Laboratorio. Explícite las actividades de la sesión: señale los aspectos primordiales: a) explicación personal de los informes de los participantes y b) integración consensuada de ajustes a los elementos de la EIP en 1ra unidad.	-Exposición individual	- Mapa conceptual del proceso del Laboratorio, esquema o diagrama de flujo. - Cronograma del participante.	15/15
2. Coordine que cada participante presente sus observaciones al seguimiento en la aplicación de la EIP, sus aspectos positivos, sus dificultades, resultados, sugerencias y observaciones. Siga el listado de criterios para la elaboración del Informe del participante. Agote el apartado por cada participante. Concentre las observaciones y ajustes propuestos en el <i>Concentrado de información del coordinador</i> .	- Lluvia de ideas. - Plenaria. - Panel de discusión dirigido. - Trabajo en equipo.	- Informe del participante para la primera unidad. - Copia de la EIP. - Bitácora. - Resultados de las evaluaciones. - <i>Concentrado de información del coordinador</i> .	120/135
RECESO			20/155
ACTIVIDAD 2. Continuación,			60/215
3. Usted y los participantes analicen el listado de observaciones y ajustes resultantes de la actividad anterior para conocer los acuerdos y revalorar los ajustes a cada una de las partes de la EIP en la 1ra unidad: a) Introducción b) Mapa conceptual c) Análisis conceptual d) Aprendizajes a lograr e) Actividades de enseñanza y aprendizaje f) Evaluaciones.	- Plenaria - Trabajo en equipo.	- Listado de observaciones y ajustes a la EIP para la primera unidad.	60/275

<p>4. Subraye la importancia de todos los comentarios, dado que pueden aportar <i>sugerencias de implementación o rutas alternativas</i> en las actividades de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>5. Evaluación de la sesión. Haga un balance de logros de esta sesión a partir del objetivo; señale los compromisos establecidos, fecha de la próxima sesión y apoyos de los insumos requeridos para continuar la aplicación. Entre los compromisos debe quedar clara la continuación del ajuste a la unidad para ser entregada en la segunda sesión sabatina. Lo mismo se establecerá en las siguientes sesiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición individual. - Trabajo en equipo. - Exposición individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Listado de observaciones y ajustes para la primera unidad. - Cronograma del participante 	<p>20/295</p> <p>5/300</p>
--	--	---	----------------------------

NOTA: De la segunda a la cuarta sesión el formato es similar, tanto en los objetivos, que sólo modifican el número de unidad o revisión total, como de la secuencia de acciones del guión del instructor.

ANEXO 7: PLAN PARA LA FORMACIÓN DE JEFES DE MATERIA.
Se presenta el programa 1992-94, el informe evaluativo de este periodo y el programa correspondientes a 1995-1998

**COLEGIO DE BACHILLERES
DIRECCION DE PLANEACION ACADEMICA
CENTRO DE ACTUALIZACION Y FORMACION DE PROFESORES**

**PLAN PARA LA FORMACION DE
LOS JEFES DE MATERIA**

1992-1994

DEPARTAMENTO ACADÉMICO

FEBRERO DE 1992

INTRODUCCION

El Colegio de Bachilleres está inmerso en un proceso de cambio, cuyo propósito central es permanecer a la vanguardia en lo que respecta a la educación media superior, a la luz del proyecto que el país tiene como reto, y en el marco de las metas y objetivos que señalan los Acuerdos para la Modernización Educativa.

En este contexto, el Plan de Desarrollo Institucional a Mediano Plazo 1991-1994, plantea como programa y estrategia la profesionalización del personal que labora en la institución. Se parte de reconocer que es el factor humano a quien corresponde la tarea de planear, coordinar, orientar y llevar a efecto las acciones que permitan mejorar y adecuar las condiciones de la práctica educativa. En este sentido, el Subprograma 14 "Operación de una estrategia de formación de mandos medios, superiores y personal en general", establece como uno de sus objetivos reforzar las acciones que permitan la formación de personal altamente calificado para cubrir funciones de dirección y de coordinación.

Estas acciones deberán atender los problemas que la institución enfrenta, incrementar la eficiencia y eficacia en el trabajo, elevar la calidad del servicio educativo y conformar la imagen corporativa deseada.

En este marco, se ha diseñado el Programa para la Formación de los Jefes de Materia, que se presenta en este documento y cuya operación tenderá al logro de un óptimo desempeño en todas sus funciones.

I. DETECCION DE NECESIDADES DE FORMACION

Para la detección de las necesidades de formación de los Jefes de Materia, población objetivo de este trabajo, se realizaron acciones de recopilación de información y consulta con informantes calificados: Coordinadores Sectoriales, Directores y Subdirectores de planteles, Jefes de Colegio del CAFP y Asesores Académicos del CEPAC; asimismo, se realizó una consulta con una muestra de Jefes de Materia. Todo ello articulado con la revisión de su perfil institucional y con la consideración de los requerimientos académicos que el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres plantea.

La labor de detección de necesidades de formación, se llevó a cabo en tres fases. Cada una de ellas proporcionó información para precisar los requerimientos de la subsiguiente:

Primera fase

Se envió una encuesta a cada uno de los Coordinadores Sectoriales y una por plantel, a Directores y Subdirectores, bajo la consideración de que este Grupo Directivo conoce ampliamente las funciones del Jefe de Materia, el desarrollo de sus actividades y su problemática. Las encuestas se realizaron con la finalidad de conocer la opinión de estas figuras directivas con respecto a:

- a) Las actividades que realiza.
- b) Las formas de organización en las que se desarrolla y las relaciones de comunicación que se generan en ellas.
- c) Sus necesidades de formación y apoyo.

Segunda fase

Los resultados de la encuesta, aplicada al Grupo Directivo en la fase anterior, permitieron definir el tipo de población que debería participar en esta fase. De esta manera se determinó como "población participante" al personal académico de la Dirección de Planeación Académica, que mantiene relación directa y comunicación para el trabajo con el Jefe de Materia: Jefes de Colegio del CAFP y Asesores Académicos del CEPAC.

Para ello, se instrumentó una técnica de diagnóstico colectivo, cuya finalidad fue identificar los requerimientos que deben atenderse con un programa de formación y distinguirlos de aquellos que dependen de la revisión y definición de políticas, objetivos, metas, métodos y/o procedimientos de trabajo que, de manera directa o indirecta, influyen en las actividades que realiza el Jefe de Materia.

Tercera fase

El análisis de la información obtenida en las dos fases anteriores, permitió delinear el contexto académico-administrativo en el que se ubica el Jefe de Materia y con ello, definir los instrumentos pertinentes para consultar a la población objetivo.

Se utilizaron dos vías complementarias: la aplicación de una encuesta y el diagnóstico colectivo. Para ello se convocó, a través de los directores de cada plantel, a un Jefe de Materia.

La composición del grupo seleccionado por los directivos es la siguiente:

MATERIA	PARTICIPANTES
Metodología y Filosofía	7
Matemáticas	5
Histórico-Sociales	2
Comunicación y Lenguaje	2
Química	2
Biología	1
CECAT	1

En términos generales y de acuerdo a la clasificación de necesidades de formación, comprendidas en el marco conceptual que orienta al Plan, las necesidades del Jefe de Materia se ubican en los siguientes tipos:

Por prioridad

Inmediatas y Mediatas, las primeras se definen a partir de la frecuencia con que han sido señaladas por la población participante y las prioridades institucionales; mientras que las segundas están determinadas a partir de una frecuencia menor de respuestas, lo cual se refleja en la estructura final del programa.

Por cobertura

Organizacional, ya que aunque se trata de una población no mayoritaria en la institución, los Jefes de Materia son un grupo clave en la implementación de las políticas y lineamientos de la institución.

Por el tipo de apoyo que requieren

Extralaboral, pues para su atención no se requiere permanecer en el sitio donde desarrolla sus funciones. Para su formación se les puede congregar por área curricular, por coordinación sectorial, por plantel o cualquier otro tipo de organización que convenga.

Interno y externo, las necesidades de formación académica podrán ser atendidas, en su mayoría, por personal de la institución. En cuanto a las necesidades de formación administrativa, algunas requerirán de la contratación de personal externo, especialista en la temática solicitada. Si embargo, la tendencia es formar instructores propios de tal forma que cada vez, se requiera menos auxilio externo.

Por su expresión

Manifiestas y encubiertas, durante la investigación sobre necesidades de formación del Jefe de Materia, fue posible detectar ambos tipos de necesidades. A través de las encuestas se expresaron las necesidades manifiestas; mientras que con la técnica de diagnóstico colectivo se pudieron definir tanto necesidades manifiestas como encubiertas.

II. RESULTADOS

Los resultados obtenidos, se presentan de manera sintética en este documento. Para ello, se consideraron cuatro aspectos que fueron analizados en dos grandes categorías: Académica y Administrativa:

- A) ACTIVIDADES que realiza
- B) COMUNICACION interna y externa
- C) NECESIDADES DE FORMACION
- D) APOYOS requeridos

A) ACTIVIDADES QUE REALIZA

Las actividades se presentan en orden decreciente de frecuencia en las respuestas.

Categoría académica

- Asesoría directa a alumnos
- Orientación a docentes en la evaluación del aprendizaje
- Elaboración y manejo de recursos y apoyos didácticos
- Apoyo a docentes en el manejo de los programas
- Coordinación y apoyo en actividades académicas (visitas, conferencias, prácticas)
- Coordinación de profesores
- Seguimiento académico del desempeño de los alumnos.
- Apoyo a actividades de difusión cultural del área de paraescolares
- Promoción para la participación de profesores en eventos de formación
- Diseño de estrategias de enseñanza
- Coordinación con otros académicos, áreas o instituciones externas

Categoría administrativa

Se reportan cuatro grandes grupos de respuestas referidas, principalmente, a la gestoría:

1. Trámites relacionados con el personal docente: horarios, contratos, permisos, pagos, etc.
2. Trámites relacionados con el alumnado: calificaciones, horarios, listas de asistencia, credenciales, inscripciones, boletas y actas de evaluación.
3. Apoyo logístico: impresión de materiales, organización y realización de visitas extraplantel y dotación de material didáctico.
4. Aplicación de exámenes de recuperación y especiales

B) COMUNICACIÓN INTERNA Y EXTERNA

Categoría académica

Acorde a los datos, la comunicación del Jefe de Materia al interior del plantel, se da de la siguiente manera:

- Con el director, para:

- a) la coordinación y realización de eventos
- b) la participación en las reuniones de Consejo Técnico

- Con el subdirector, para:

- a) el análisis y operación de los programas de asignatura
- b) la coordinación y realización de eventos

- Con los docentes, para:

- a) la toma de acuerdos sobre evaluación y la elaboración de instrumentos
- b) el análisis y operación de programas

- Con los alumnos, para:

- a) Proporcionarles asesoría académica
- b) Orientarlos respecto a problemas de conducta y aprovechamiento

Al exterior del plantel, las relaciones de comunicación se dan con:

- Dirección General, específicamente con Asesores Académicos (CEPAC) y Jefes de Colegio (CAFP), para:

- a) Análisis y operación de programas de asignatura
- b) Acuerdos sobre la evaluación del aprendizaje

- Con empresas e instituciones públicas, para:

- a) La coordinación y realización de eventos (pláticas, visitas)

Categoría administrativa

Acorde a los datos, la comunicación del Jefe de Materia al interior del plantel, se da de la siguiente manera:

- Con el director, el subdirector y los docentes, para:

- a) la planeación y organización del trabajo
- b) la realización de trámites del personal docente

- Con los alumnos, para:

- a) la realización de trámites administrativos

Con respecto al exterior del plantel, no se reportan relaciones de comunicación para asuntos administrativos.

C) NECESIDADES DE FORMACION

Categoría académica

En orden decreciente se presentaron los siguientes aspectos:

- 1Ac Análisis curricular
- 2Ac Diseño de instrumentos y estrategias de evaluación
- 3Ac Especialización en el manejo de contenidos de su área
- 4Ac Elaboración de material didáctico
- 5Ac Profundización en el conocimiento del Modelo Educativo
- 6Ac Trabajo interdisciplinario
- 7Ac Metodología de investigación
- 8Ac Elementos generales sobre Psicología

Es importante señalar la coincidencia en estos aspectos en todo el universo entrevistado.

Categoría Administrativa

Se presentan en orden decreciente de frecuencia las respuestas:

- 1Ad Relaciones humanas
- 2Ad Coordinación del trabajo en grupo
- 3Ad Liderazgo (manejo de personal)
- 4Ad Conocimiento y manejo de políticas administrativas
- 5Ad Manejo de formatos: simplificación y elaboración
- 6Ad Inducción al puesto y a la Institución
- 7Ad Principios de administración
- 8Ad Computación: manejo de paquetería
- 9Ad Organización administrativa
- 10Ad Mecanismos de comunicación institucional (circulares, Gaceta, informes, reuniones de trabajo, comunicación con padres de familia y otras áreas e instituciones)
- 11Ad Selección y contratación de personal
- 12Ad Capacitación para la tramitación referida a alumnos
- 13Ad Capacitación para la supervisión (condiciones de aseo y orden en los salones, supervisión del desarrollo de las prácticas, etc.)
- 14Ad Cursos de redacción y ortografía

D) APOYOS REQUERIDOS

Categoría académica

- Apoyo de la Dirección del plantel para incrementar el número y frecuencia de reuniones con Asesores Académicos y Jefes de Colegio
- Que la Jefatura cuente con suscripciones a revistas científicas y culturales, así como con bibliografía actualizada del área

Categoría administrativa

- Disponer de espacios físicos adecuados para la atención a docentes y alumnos, para la elaboración y almacenamiento de materiales, etc.
- Mejorar los procedimientos administrativos para agilizar la realización de trámites
- Mejorar el apoyo técnico (secretariado, impresión, fotocopiado, etc)
- Contar con suficiente equipo y material audiovisual
- Disponer de los documentos normativos y académicos que ha generado el Colegio
- Computadoras

En el análisis de contrastación que se hizo entre los resultados del estudio-diagnóstico de necesidades y el perfil institucional del Jefe de Materia, se encontró congruencia entre ambas fuentes respecto a las actividades que realiza. Sin embargo, los Jefes de Materia refieren dos actividades que no están incluidas en el perfil:

1. Participación en la realización de estudios (por ejemplo: reprobación y deserción)
2. Realización de trámites administrativos relativos a los alumnos

A partir de estas fuentes el siguiente cuadro muestra la relación entre las actividades definidas en el perfil¹ y las necesidades de formación que se expresaron en la detección de necesidades, ubicando éstas últimas de acuerdo al orden presentado por el perfil:

III. RELACION DEL PERFIL Y LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN

ACTIVIDADES INDICADAS EN EL PERFIL	NECESIDADES DE FORMACION
------------------------------------	--------------------------

¹ El perfil que se consultó es una versión modificada del publicado en 1981. Este es el más reciente que se encontró, fue elaborado en 1982 por la Subdirección de Organización y Métodos, sin haberse publicado y difundido.

<p>1. Organiza actividades a realizar</p> <p>2. Supervisa el avance programático de los docentes</p> <p>3. Coordina la recopilación y uso de material didáctico</p> <p>4. Asesoría a alumnos en temas difíciles</p> <p>5. Apoya las actividades docentes mediante la obtención de material didáctico, asesorías, etc.</p> <p>6. Supervisa la aplicación y desarrollo de técnicas de enseñanza</p> <p>7. Orienta a los docentes en el manejo de programa</p> <p>8. Informa a la academia sobre disposiciones académicas y administrativas</p> <p>9. Participa en juntas convocadas por la dirección</p> <p>10. Coordina de eventos académicos</p> <p>11. Coordina el diseño de los instrumentos de evaluación del aprendizaje</p> <p>12. Informa al subdirector sobre actividades desarrolladas por la jefatura</p> <p>13. Elabora programa de trabajo</p> <p>14. Promueve, entre los alumnos, actividades de la jefatura a su cargo</p> <p>15. Detecta necesidades de formación de docentes y solicita los cursos</p> <p>16. Organiza y supervisa las actividades de evaluaciones de recuperación</p>	<p>6Ac Trabajo interdisciplinario</p> <p>1Ad Relaciones humanas</p> <p>2Ad Coordinación del trabajo en grupo</p> <p>3Ad Liderazgo</p> <p>4Ad Conocimiento y manejo de políticas administrativas</p> <p>9Ad Organización administrativa</p> <p>1Ac Análisis curricular</p> <p>2Ac Diseño de instrumentos y estrategias de evaluación</p> <p>3Ac Especialización en el manejo de contenidos de su área</p> <p>5Ac Profundización en el conocimiento del Modelo Educativo</p> <p>1Ad Relaciones humanas</p> <p>3Ac Especialización en el manejo de contenidos de su área</p> <p>4Ac Elaboración de material didáctico</p> <p>6Ac Trabajo interdisciplinario</p> <p>2Ad Coordinación del trabajo en grupo</p> <p>3Ac Especialización en el manejo de contenidos de su área</p> <p>5Ac Profundización en el conocimiento del Modelo Educativo</p> <p>8Ac Elementos generales sobre psicología</p> <p>2Ac Especialización en el manejo de contenidos de su área</p> <p>5Ac Profundización en el conocimiento del Modelo Educativo</p> <p>6Ac Trabajo interdisciplinario</p> <p>2Ad Coordinación del trabajo en grupo</p> <p>4Ad Conocimiento y manejo de políticas administrativas</p> <p>10Ad Mecanismos de comunicación institucional</p> <p>3Ac Especialización en el manejo de contenidos de su área</p> <p>5Ac Profundización en el conocimiento del Modelo Educativo</p> <p>3Ad Liderazgo</p> <p>13Ad Capacitación para la supervisión</p> <p>2Ac Diseño de instrumentos y estrategias de evaluación</p> <p>3Ac Especialización en el manejo de contenidos de su área</p> <p>4Ac Elaboración de material didáctico</p> <p>5Ac Profundización en el conocimiento del Modelo Educativo</p> <p>6Ac Trabajo interdisciplinario</p> <p>8Ac Elementos generales sobre psicología</p> <p>3Ad Liderazgo</p> <p>1Ad Relaciones humanas</p> <p>2Ad Coordinación del trabajo en grupo</p> <p>3Ad Liderazgo</p> <p>4Ad Conocimiento y manejo de políticas administrativas</p> <p>5Ad Mecanismos de comunicación institucional</p> <p>1Ad Relaciones humanas</p> <p>4Ad Conocimiento y manejo de políticas administrativas</p> <p>5Ac Profundización en el conocimiento del Modelo Educativo</p> <p>6Ac Trabajo interdisciplinario</p> <p>2Ad Coordinación del trabajo en grupo</p> <p>10Ad Mecanismos de comunicación institucional</p> <p>2Ac Diseño de instrumentos y estrategias de evaluación</p> <p>3Ac Especialización en el manejo de contenidos de su área</p> <p>2Ad Coordinación del trabajo en grupo</p> <p>4Ad Conocimiento y manejo de políticas administrativas</p> <p>7Ad Principios de administración</p> <p>8Ad Computación: manejo de paquetería</p> <p>14Ad Redacción y ortografía</p> <p>9Ad Organización administrativa</p>
---	--

17. Apoya en la atención a grupos que no tienen profesor	8Ad Computación: manejo de paquetería 2Ad Coordinación del trabajo en grupo 3Ad Liderazgo
18. Colabora en la entrega y recepción de la documentación por parte del personal docente	10Ad Mecanismos de comunicación 1Ac Análisis curricular 5Ac Profundización en el conocimiento del Modelo Educativo 7Ac Metodología de investigación
19. Coordina la realización de actividades experimentales conforme al programa de asignatura que lo requiera	2Ac Diseño de instrumentos y estrategias de evaluación 3Ac Especialización en el manejo de contenidos de su área 7Ac Principios de administración

ACTIVIDADES INDICADAS EN EL PERFIL	NECESIDADES DE FORMACION
20. Colabora en la revisión de programas de estudio y recibe lineamientos para la evaluación de los alumnos	2Ac Diseño de instrumentos y estrategias de evaluación 3Ac Especialización en el manejo de contenidos de su área 4Ac Elaboración de material didáctico 5Ac Profundización en el conocimiento del Modelo Educativo 4Ad Conocimiento y manejo de políticas administrativas 5Ad Manejo de formatos 9Ad Organización administrativa 1Ac Análisis curricular 2Ad Coordinación del trabajo en grupo 9Ad Organización administrativa 1Ac Análisis curricular 2Ac Diseño de instrumentos y estrategias de evaluación 5Ac Profundización en el conocimiento del Modelo Educativo 7Ac Metodología de la investigación

El siguiente cuadro muestra las actividades que, sin estar definidas en el Perfil Institucional, realiza el Jefe de Materia y la relación con las necesidades de formación.

ACTIVIDADES INDICADAS POR LOS PARTICIPANTES	NECESIDADES DE FORMACION
1. Participa en la realización de Estudios (por ejemplo: reprobación y deserción)	1Ac Análisis curricular 6Ac Trabajo interdisciplinario 7Ac Metodología de investigación 8Ad Computación: manejo de paquetería
2. Realiza trámites administrativos relativos a los alumnos	4Ad Conocimiento y manejo de políticas administrativas 5Ad Manejo de formatos 12Ad Capacitación para la tramitación referida a alumnos

IV. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En la presentación de los resultados, se mostraron, de manera sintética, los aspectos generales más relevantes; sin embargo, la riqueza de la investigación sobre necesidades de formación de los Jefes de Materia, trasciende este espacio. Es por esta razón que en el apartado de CONCLUSIONES se incluyen afirmaciones que van más allá de lo que se ha expuesto en los RESULTADOS:

- 1) Si bien el cuadro de relación entre las actividades definidas en el perfil y las indicadas como reales, muestran una congruencia total; es importante señalar que las respuestas de la población participante, proporcionaron mayor información sobre estas actividades, en cuanto a su desarrollo,

frecuencia, tiempo que le dedican y problemática que presentan. Entre las más significativas se destaca:

De manera unánime, se señaló que la carga administrativa del Jefe de Materia es obstáculo para que éste se dedique con mayor tiempo a las actividades de tipo académico. Por ejemplo: los periodos de inicio y fin de semestre son los que se caracterizan por una alta demanda de trabajo administrativo (contratación de docentes, arreglo de horarios, etc.), cuando debieran ser tiempos de preparación y evaluación del trabajo académico realizado en su Jefatura y con los docentes de la materia.

Al respecto se considera importante analizar, de manera conjunta por las partes involucradas, los procesos administrativos, con el fin de simplificarlos y agilizar las actividades en esta categoría. Por otra parte, el Plan de Formación contempla eventos relativos a ello, lo cual le permitirá al Jefe de Materia un mejor conocimiento y manejo de los mismos.

2) Uno de los puntos que abordaron los Jefes de Materia, calificándolo de muy importante, fue el de NO CONOCER EL PERFIL de su puesto. A esto tenemos que añadir que el perfil "actualizado" al que se tuvo acceso durante el estudio fue una modificación realizada en 1982, misma que no está publicada. En este sentido sería recomendable revisar, actualizar y difundir el perfil.

3) Una opinión generalizada de los Jefes de Materia, fue la deficiente comunicación de la Dirección General hacia ellos; lo cual, de acuerdo a su opinión, no les permite contar con información suficiente sobre lineamientos y proyectos institucionales; razón por la cual desconocen su función en el desarrollo de los mismos o la perciben aislada y atomizada.

Ante esta situación, sería recomendable definir claramente los canales y mecanismos de intercomunicación, para lograr con ello mayor involucración de los Jefes de Materia en los proyectos institucionales.

4) Tanto el Grupo Directivo como el de los Jefes de Materia indicaron, con una frecuencia de respuesta muy alta, la relación académica que estos últimos tienen con los alumnos (principalmente para proporcionar asesorías). Este resultado rebasa el planteamiento del perfil que define una relación mucho más fuerte con los docentes que con los alumnos mismos; sin embargo, se explica dado que solamente algunos planteles cuentan con Consultores, quienes formalmente tienen asignada esta tarea.

Al respecto, cabe señalar la importancia de que el Jefe de Materia realice esta tarea como una forma de valorar la actividad académica, debido a su posibilidad de detectar problemas en los alumnos, en los docentes y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ello se pueden derivar estrategias para solucionar problemáticas detectadas y llevar a cabo acciones pertinentes de acuerdo a las funciones de otras figuras de la institución (orientadores, docentes, alumnos promotores, etc.).

5) Con una frecuencia de respuesta alta, se encuentra la comunicación del Jefe de Materia con tres figuras clave para la actividad del plantel: Director, Subdirector y Docentes. Con estas tres figuras, mantiene comunicación principalmente en actividades de la categoría administrativa: Planeación, organización del trabajo y realización de trámites docentes.

Para ello se considera necesario fomentar una cultura de planeación a través de eventos que le faciliten esta comunicación y el desarrollo de las actividades de este orden.

6) Como otro resultado de la investigación, la población participante solicitó que el Plan para la Formación de los Jefes de Materia abarcara tanto la categoría académica como la administrativa. Al respecto debe señalarse que ambas categorías son consideradas en dicho Plan, ponderando las prioridades institucionales e incorporando las propuestas de los grupos consultados.

V. PROGRAMA PARA LA FORMACION DE LOS JEFES DE MATERIA 1992-1994

OBJETIVO GENERAL:

"Incrementar la eficiencia y la eficacia en el trabajo académico-administrativo del Jefe de Materia, coadyuvando con ello a elevar la calidad del proceso educativo en el Colegio".

ESTRUCTURA:

Para el diseño del Programa, se han definido dos grandes campos de formación: el académico y el administrativo:

Campo académico

En el **campo académico** se centran las acciones sustantivas de la función del Jefe de Materia, con el siguiente objetivo:

"Profundizar en el conocimiento del Modelo Educativo del Colegio, así como fortalecer las actividades de análisis y manejo de programas de estudio, diseño y elaboración de material de apoyo e instrumentación de la evaluación del aprendizaje".

El Plan para la Formación del Jefe de Materia está estrechamente vinculado con el Plan para la Formación del Personal Académico, ya que en este último están consideradas las necesidades de formación académica, expresadas por la población objetivo y el grupo directivo.

Campo administrativo

El **campo administrativo** es considerado como el soporte básico para la planeación y organización de las actividades sustantivas, su objetivo es:

"Apoyar y fortalecer las acciones de planeación, coordinación, orientación y supervisión, a fin de optimizar la realización de sus funciones".

En este campo se contemplan tres líneas de formación:

- ADMINISTRACION EDUCATIVA, cuya intención es proporcionar elementos para el manejo de los recursos humanos y materiales, así como de criterios y procedimientos que permitan elevar la eficiencia y calidad del servicio que el Colegio de Bachilleres ofrece.
- RELACIONES HUMANAS, su finalidad es el análisis de las interacciones que forman parte de su actividad cotidiana y ofrecerle elementos para establecerlas de la mejor manera posible.
- COMUNICACION, cuyo propósito es reconocer la importancia de la comunicación en el desarrollo de sus funciones y proporcionarle técnicas y elementos de análisis que le permitan definir las mejores estrategias para lograrla.

EVENTOS:

A partir de la argumentación anterior se plantea el siguiente Programa para la Formación de Jefes de Materia 1992-1994.

1. Talleres de Profundización de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos (TPC) cuyo objetivo es "profundizar en los contenidos de los programas de asignatura, actualizar conocimientos y mejorar las estrategias didácticas"; con ello, se apoya a los Jefes de Materia en su labor de orientación a los profesores para la instrumentación de sus programas.
2. Talleres sobre "Medios para la evaluación del aprendizaje escolar" cuyos propósitos son:
 - o Preparar a los Jefes de Materia para la comprensión de los aspectos teórico-conceptuales del proceso de evaluación del aprendizaje en relación al Modelo Educativo del C. B.
 - o Construir los instrumentos de evaluación de aprendizaje adecuados y acordes a la concepción de la práctica educativa en el C. B.
 - o Instrumentar el manejo correcto del banco de reactivos

Estos talleres están organizados en los siguientes tres módulos secuenciales:

Módulo I. "La evaluación del aprendizaje"

Módulo II. "Construcción de reactivos para la evaluación"

Módulo III. "Construcción de instrumentos para la evaluación"

3. El taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar" con el propósito de conceptualizar y ejercitar el proceso de construcción del conocimiento, de tal forma que el participante pueda analizar las condiciones que favorecen el aprendizaje escolar y vincularlo con el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

BIBLIOGRAFIA

- Mendoza, Q. (1984) Manual para determinar necesidades de capacitación México: Trillas
Rodríguez, M. (1991) Administración de la capacitación México: Mc Graw Hill
Siliceo, A. (1982) Capacitación y desarrollo de personal México: Limusa
Smith, B. y Delahaye, B. (1991) El ABC de la capacitación práctica México: Mc. Graw Hill

PLAN PARA LA FORMACIÓN DE JEFES DE MATERIA 1992-1994. Informe del Departamento Académico
ENERO, 1995

A finales de 1991, en apoyo a las funciones académico/administrativas de los Jefes de Materia se realizó un diagnóstico que sirvió de base para la elaboración del Plan para la Formación de los Jefes de Materia 1992-1994. Dicho Plan se concretó en un Programa, dirigido a los 125 Jefes de Materia, que operó de la siguiente forma:

- I. En el marco del Programa para la Formación, el campo Disciplina-Didáctica, convocó a los Jefes de Materia para su participación en las conferencias de presentación de las Lecturas de Profundización en Contenidos cuyo objetivo fue dar a conocer el avance científico en el área de conocimiento y con ello, apoyarlos en su labor de orientación a los profesores para la operación de los programas de estudio.
- II. Dadas las funciones de coordinación, diseño, aplicación y evaluación de los exámenes de recuperación y de acreditación especial, se impartió para los Jefes de Materia el Taller "Medios para la evaluación del aprendizaje escolar" cuyos propósitos fueron:
 - Comprender los aspectos teórico-conceptuales del proceso de evaluación del aprendizaje en relación al Modelo Educativo del C. B.
 - Construir los instrumentos de evaluación del aprendizaje adecuados y acordes a la concepción de la práctica educativa en el C. B.
 - Instrumentar el manejo correcto del banco de reactivos

La impartición del taller se organizó en tres módulos secuenciales:

Para la operación del Módulo I, "La evaluación del aprendizaje", se conformaron siete grupos heterogéneos de campos de conocimiento; seis de ellos se atendieron en su coordinación sectorial, mientras que el séptimo grupo lo integraron Jefes de Materia de las tres coordinaciones:

SEDE	FECHAS	HORARIO
Plantel 18 "Tlilhuaca-Azcapotzalco"	10-20 agosto 1993	9:00-14:00 hrs.
Plantel 18 "Tlilhuaca-Azcapotzalco"	10-20 agosto 1993	16:00-21:00 hrs.
Plantel 10 "Aeropuerto"	10-19 agosto 1993	9:00-14:00 hrs.
Plantel 10 "Aeropuerto"	10-19 agosto 1993	16:00-21:00 hrs.
Plantel 04 "Culhuacán"	10-20 agosto 1993	9:00-14:00 hrs.
Plantel 04 "Culhuacán"	10-20 agosto 1993	16:00-21:00 hrs.
Oficinas Generales	8-17 septiembre /93	9:00-14:00 hrs.

En este módulo participaron 123 Jefes de Materia; de ellos, 109 obtuvieron la acreditación del taller, mientras que 14 no la obtuvieron ya sea porque no cubrieron el 100% de asistencia y/o porque no entregaron su producto final o éste no cubría los criterios mínimos de calidad.

La operación del Módulo II, "Metodología y técnicas para la construcción de instrumentos de evaluación en el área de.....", implicó el trabajo en evaluación sobre contenidos específicos, de ahí que se conformaran nueve grupos; los primeros ocho se integraron de la siguiente manera:

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Biología | 5. Física |
| 2. CECAT | 6. Matemáticas |
| 3. Ciencias Sociales | 7. Química |
| 4. Métodos de Investigación y Filosofía | 8. Lenguaje y comunicación |

El noveno grupo quedó integrado por Jefes de Materia de diferentes áreas que, por diversas circunstancias, no se habían integrado a los grupos que originalmente se formaron.

Este módulo se desarrolló en las instalaciones de Oficinas Generales, en 30 horas comprendidas entre el 20 de septiembre y el 2 de noviembre de 1993. Participaron 122 Jefes de Materia, de los cuales 121 obtuvieron la acreditación correspondiente.

La operación del Módulo III, "Metodología y técnicas para la construcción de instrumentos de evaluación en el área de..", se realizó con ocho grupos de Jefes de Materia, de acuerdo al área de asignación:

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Biología | 5. Física |
| 2. CECAT | 6. Matemáticas |
| 3. Ciencias Sociales | 7. Química |
| 4. Métodos de Investigación y Filosofía | 8. Lenguaje y comunicación |

Este módulo se realizó en las instalaciones de Oficinas Generales, en 30 horas comprendidas entre el 5 y el 24 de noviembre de 1993. De un total de 117 Jefes de Materia que participaron, 101 obtuvieron la acreditación del taller.

III. Se llevó a cabo el taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar" con el propósito de que el Jefe de Materia conceptualizara y ejercitara el proceso de construcción del conocimiento, de tal forma que pueda apoyar al profesor en el análisis las condiciones que favorecen el aprendizaje escolar y vincularlo con el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

La operación de este taller se realizó de la siguiente manera:

SEDE	FECHAS	HORARIO
Plantel 01 "El Rosario"	30 mayo-11 junio 1994	9:00-14:00 hrs.
Plantel 02 "Cien Metros"	30 mayo-11 junio 1994	16:00-21:00 hrs.
Oficinas Generales	30 mayo-14 junio 1994	9:00-14:00 hrs.
Oficinas Generales	30 mayo-14 junio 1994	16:00-21:00 hrs.
Plantel 03 "Iztacalco"	12-23 septiembre 1994	9:00-14:00 hrs.
Plantel 03 "Iztacalco"	12-23 septiembre 1994	9:00-14:00 hrs.

En total participaron 125 Jefes de Materia, de los cuales 108 obtuvieron la acreditación correspondiente.

En razón de que en el período 1992-1994 el Colegio de Bachilleres actualizó sus programas, la formación de los Jefes de Materia priorizó el campo académico. De esta manera, se apoyó directamente a los Jefes de Materia en su función de asesoría y seguimiento del trabajo de los docentes en la instrumentación de los programas actualizados.

PLAN PARA LA FORMACIÓN DE JEFES DE MATERIA

FUNDAMENTACIÓN	METODOLOGIA	ESTRATEGIA
I. MARCO REFERENCIAL	II. ORIENTACIÓN DEL PLAN	IV. PROGRAMA CUATRIANUAL
a) Impacto y cobertura del programa en el período 1995- 1998.	<ol style="list-style-type: none"> Intención del plan: Que tipo de Jefe de Materia se logrará. Enfoque del plan: <i>Disciplina: Psicológico, Social, Administrativo etc.</i> <i>Didáctica</i> 	Talleres de carácter: <ul style="list-style-type: none"> Indispensable Necesario Recomendable Prioritario
b) Funciones académicas y administrativas.	Características: <i>Principios para su instrumentación</i>	
c) Construcción del perfil del Jefe de Materia. Perspectiva institucional.	Modalidades: Talleres, laboratorios, conferencias, foros	
<i>Establecer los rasgos del perfil a través del trabajo colegiado o la aplicación de una consulta Acordar con DPA la perspectiva institucional</i>	<i>Establecer la intención y enfoque</i> <i>Perspectiva institucional de la DPA</i>	<i>Determinar, en grupos Colegiados y la aplicación de una consulta a Jefes de Materia, el programa de eventos:</i> <ul style="list-style-type: none"> Indispensables Necesarios Recomendables Prioritarios

PLAN PARA LA FORMACION DE LOS JEFES DE MATERIA 1995-1998

DÉPARTAMENTO ACADÉMICO. MARZO. 1995

FUNDAMENTACION.

En el marco de la política educativa nacional, el Colegio de Bachilleres tiene como misión **ofrecer una opción educativa de bachillerato propedéutico general, que propicie en el estudiante la construcción del conocimiento y el desarrollo de valores e intereses que a su egreso le permitan desempeñarse con excelencia en los ámbitos personal, educativo y laboral**². Derivado de ésta, el Colegio se plantea como propósito para el período 1995-1998:

LOGRAR UN EGRESO MAYOR CON MEJOR CALIDAD Y EN EL TIEMPO ADECUADO.

En atención a este propósito y con la intención de fortalecer el desempeño de sus funciones se elaboró el Plan para la Formación de los Jefes de Materia 95-98 que se fundamenta en:

- a) La evaluación del Plan para la Formación de Jefes de Materia 1992-1994.
 - b) El diagnóstico de funciones y requerimientos de formación para los Jefes de Materia.
- a) **Evaluación del Plan 1992-1994.** De los campos definidos para la formación del Jefe de Materia: campo administrativo y campo académico, sólo fué atendido este último por considerarse de vital importancia para la operación Programas de Estudio actualizados.

El campo académico fue atendido a través de:

1. La asistencia del 40% de los Jefes de Materia a las conferencias de presentación de las "Lecturas de Profundización de Contenidos" (LPC).
2. La participación del 75% de los Jefes de Materia en el taller "Medios para la evaluación del aprendizaje escolar" (90 horas)
3. La asistencia del 78% de los Jefes de Materia en el taller "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar" (30 horas)

Del total de participantes en los talleres, el 90% acreditó. En este sentido, se puede considerar que el apoyo a las funciones del Jefe de Materia, desde la formación académica, se logró en un alto porcentaje del personal. No obstante habrá que reforzar este campo e implementar acciones para la formación en el campo administrativo retomando los siguientes aspectos indicados en el Plan 1992-1994 y que aún son vigentes:

- Orientar la formación en los **campos académico y administrativo** con los siguientes propósitos:
 - * Profundizar en el conocimiento del Modelo Educativo del Colegio, así como fortalecer las actividades de análisis y manejo de programa de estudio, diseño y elaboración de material de apoyo e instrumentación de la evaluación del aprendizaje.
 - * Apoyar y fortalecer las acciones de planeación, coordinación, orientación y supervisión a fin de optimizar la realización de las funciones del Jefe de Materia.

b) **Diagnóstico.** Para realizar el diagnóstico, se llevaron a cabo consultas con representantes de:

Directores y subdirectores de planteles
Jefes de Materia
Personal académico de la Secretaría Académica.

Las consultas que se realizaron tuvieron como objetivo definir la Misión de los Jefes de Materia en el marco de la Misión y propósito del Colegio y con esta base revisar las actividades a desarrollar para el logro de la misma.

La primera reunión se realizó con seis directores y seis subdirectores de plantel que representaron a las tres coordinaciones sectoriales; la segunda reunión se realizó con 12 Jefes de Materia, representantes de las tres coordinaciones sectoriales y de diferentes materias; la tercera reunión se realizó con 14 integrantes de las Direcciones de Planeación Académica, Servicios Académicos y Extensión Cultural.

Los resultados del diagnóstico se presentan en forma integrada a continuación:

² Segunda Reunión de Planeación Estratégica del Colegio de Bachilleres. Querétaro, Qro. 1993

- MISION DEL JEFE DE MATERIA

COORDINAR, SUPERVISAR Y PROMOVER LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y ADMINISTRATIVAS QUE LE CORRESPONDAN, CON EL FIN DE GENERAR CONDICIONES ADECUADAS PARA LOGRAR MAYOR CALIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO.

ACTIVIDADES DE JEFES DE MATERIA PARA EL LOGRO DE SU MISION:

Los siguientes cuadros describen las actividades pertinentes al ejercicio de la Misión, con base en:

- El perfil elaborado en 1982 por la Subdirección de Organización y Métodos.
- Los resultados del diagnóstico realizado.

CON RELACION A ALUMNOS:

ACADEMICAS	ACADEMICO-ADMINISTRATIVAS	ADMINISTRATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> - Organiza y coordina programas de asesoría de apoyo a los estudiantes. - Asesora a alumnos en aspectos académicos. - Promueve estrategias para fomentar la regularización y egreso de los alumnos. - Coordina y supervisa la evaluación del aprendizaje en curso normal, evaluación de recuperación y acreditación especial. - Realiza actividades de docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza eventos académicos para los estudiantes y promueve su participación. - Informa a los alumnos sobre su situación académica. - Coordina la realización de prácticas extraescolares 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematiza datos de egreso de estudiantes por semestre. - Asesora a alumnos en aspectos administrativos. - Entrega credenciales a los alumnos de 1er. ingreso

CON RELACION A PROFESORES:

ACADEMICAS	ACADEMICO-ADMINISTRATIVAS	ADMINISTRATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> - Supervisa el avance académico del docente durante el curso normal. - Coordina a los profesores en el análisis de los programas, promueve acciones para la óptima aplicación y supervisa su cumplimiento. - Orienta a los profesores en el manejo de contenidos, estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación y de bibliografía de su programa. - Asesora a los profesores en la selección y elaboración de material didáctico e instrumentos de evaluación. - Promueve la participación de los profesores en el análisis de resultados del aprovechamiento académico de los estudiantes. - Coordina reuniones periódicas de academia y supervisa el cumplimiento de los acuerdos. - Promueve la integración de la academia y el intercambio de 	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora y hace el seguimiento del programa semestral de actividades académicas de su área. - Detecta y solicita al CAFP la atención a las necesidades de formación de los docentes en aspectos pedagógicos y de contenido. - Informa a los profesores sobre los programas de formación de su área y promueve su participación. - Informa y promueve la participación de lo profesores en proyectos académicos institucionales. - Realiza el proceso de inducción con profesores de nuevo ingreso. - Organiza eventos académicos culturales que apoyan los contenidos programados de sus materias. - Mantiene informada a la academia sobre las disposiciones académico- 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en la elaboración de horarios de profesores. - Elabora comunicados y dictámenes de grupos vacantes de asignación y control de los mismos. - Efectúa el seguimiento de académicos condicionados para su recontractación en el siguiente semestre. - Controla los expedientes y plantillas de datos personales y laborales de los profesores de la academia. - Realiza trámites administrativos de docentes (tarjetones, retardos, días económicos, etc.) - Entrega información a

experiencias docentes. - Promueve la participación de docentes en actividades académicas interdisciplinarias. - Evalúa el desempeño académico de docentes.	administrativas relacionadas con su área y supervisa su cumplimiento. - Apoya y orienta a profesores en la solución de problemas académico-administrativos y de relación profesor-alumno.	los profesores
--	--	----------------

CON RELACION A DIRECTIVOS Y OTRO PERSONAL DEL PLANTEL

ACADEMICAS	ACADEMICO-ADMINISTRATIVAS	ADMINISTRATIVAS
- Forma parte del consejo educativo de su plantel. - Conoce la bibliografía existente para apoyar la debida utilización del acervo disponible. - Coordina y supervisa las actividades de los consultores. - Mantiene comunicación con la Subdirección de laboratorios y responsables de estos en plantel en cuanto a informar sobre acuerdos, conocer ajustes a las actividades experimentales y hacer el seguimiento de los mismos.	- Elabora reportes académicos (curso normal), evaluación de recuperación y acreditación especial - Participa en la elaboración del POA, su seguimiento e informes - Participa en reuniones de planeación - Coordina visitas para promover el Colegio de Bachilleres en las escuelas secundarias. - Participa en pláticas con padres de familia.	- Apoya la realización de eventos del plantel. - Recibe y entrega documentación interna. - Participa en la campaña de la cruz roja - Apoya a la dirección de su plantel en la conservación del orden, la disciplina y el cuidado de la planta física y recursos materiales.

CON RELACION A OFICINAS GENERALES

ACADEMICAS	ACADEMICO-ADMINISTRATIVAS	ADMINISTRATIVAS
- Participa como enlace entre la planta docente y las áreas centrales. - Asiste a las reuniones de trabajo en Oficinas Generales que se le convoque y trabaja coordinadamente con ellos.	- Participa en eventos organizados por Oficinas Generales (sectoriales, paraescolares, exámen de admisión). - Participa en las diversas campañas que organiza el Colegio.	No tiene formalmente, pero apoya a la dirección del plantel en la entrega y recepción de documentación

II. PLAN PARA LA FORMACION DE JEFES DE MATERIA 1995-1998

Atendiendo a la Misión del Colegio, a las funciones académicas y administrativas, así como al diagnóstico de sus necesidades de formación, se presenta el Plan para la Formación de Jefes de Materia 1995-1998 cuya finalidad es **integrar y vincular todo lo que necesita ser, hacer y conocer el Jefe de Materia para propiciar y apoyar el trabajo académico, como un medio que permita elevar la calidad de la educación que imparte la institución.**

OBJETIVO: "lograr una formación integral y sistemática en los Jefes de Materia que les permita realizar las actividades inherentes a su función en forma eficiente y eficaz".

ESTRUCTURA: De la misión del Jefe de Materia y de las actividades que este realiza, se desglosan las necesidades de formación que corresponden a dos categorías:

ACADEMICAS	ADMINISTRATIVAS
- Profundización en el conocimiento de las propuestas teóricas y metodológicas del Modelo Educativo.	- Coordinación del trabajo en grupo. - Liderazgo (manejo de personal).

<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de contenidos de los programas de asignatura de su área. - Metodología de la enseñanza de la disciplina - Diseño de instrumentos de evaluación. - Elaboración de material didáctico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones humanas. - Conocimiento y manejo de políticas administrativas. - Inducción al puesto y a la institución.
---	---

Con fundamento en las necesidades de formación detectadas, el Plan 1995-1998 desarrollará los talleres anuales organizados de acuerdo a las necesidades de formación prioritarias y adecuando su operación a las exigencias de trabajo de los Jefes de Materia.

Para la operación de los módulos I y II, la población total de Jefes de Materia se organizará en dos grupos heterogéneos (conformados por indistintas materias): al primero se le designará Grupo "A" y al segundo se le designará Grupo "B".

El módulo II consta de dos partes, la primera (IIa) aborda el desarrollo de habilidades en general; mientras que la segunda parte (IIb) se refiere al desarrollo de habilidades en relación a campos de conocimiento específicos.

Con estas observaciones, a continuación se describe la forma en que se llevará a cabo la operación del Programa 1995-1998.

GRUPO	MODULO	FECHA
GRUPO "A"	I. Coordinación de grupos de trabajo	2o. semestre de 1995
GRUPO "B"	IIa. Desarrollo de habilidades básicas en el nivel medio superior	2o. semestre de 1995
GRUPO "A"	IIa. Desarrollo de habilidades básicas en el nivel medio superior	1er. semestre de 1996
GRUPO "B"	I. Coordinación de grupos de trabajo	1er. semestre de 1996
GRUPO "A" y "B"	IIb. Desarrollo de habilidades en el nivel medio superior	2o. semestre de 1996
GRUPO "A" y "B"	III. Producción de material de alto impacto	1er. y 2o. semestre de 1997
GRUPO "A" y "B"	IV. Metodología de la enseñanza de la disciplina	1er. y 2o. semestre de 1998

El desarrollo de estos módulos se llevará a cabo de la siguiente manera:

Módulo I. COORDINACION DE GRUPOS DE TRABAJO. Este módulo será impartido a la mitad (Grupo "A") de la población total de Jefes de Materia en el segundo semestre de 1995. La otra parte (Grupo "B") recibirá este módulo en el primer semestre de 1996.

Módulo II. Desarrollo de habilidades básicas en el nivel medio superior. Este módulo se impartirá al Grupo "B" en el segundo semestre de 1995, mientras que el Grupo "A" lo recibirá en el primer semestre de 1996.

De esta forma, para el segundo semestre de 1996, el total de Jefes de Materia habrán trabajado en ambos módulos. Con esta base y organizados por campo de conocimiento, la población referida iniciará el trabajo con el **Módulo III. Producción de material de alto impacto.**

1). DIAGNOSTICO Y COORDINACION DE GRUPOS DE TRABAJO ACADEMICO.

OBJETIVO: Elaborar un diagnóstico de la academia de su plantel y proponer una estrategia de coordinación académica.

ORGANIZACIÓN: Este taller está dirigido a todos los Jefes de Materia y, debido a la naturaleza de la temática, los grupos quedarán conformados por Jefes de Materia de diferentes áreas de conocimiento.

CONTENIDO:

- o La misión del Colegio de Bachilleres, la misión y papel del Jefe de Materia
- o Características diagnósticas de los profesores de la academia de su plantel

- o Identificación de las necesidades de apoyo académico de los miembros de la academia
- o Concepto, características, dinámica e integración de grupos de trabajo a través de metas comunes
- o Liderazgo
- o Relaciones interpersonales
- o Coordinación grupal

PRODUCTO: Diseño de una estrategia de integración de la academia y acciones de apoyo y seguimiento a los profesores.

DURACIÓN: El taller tendrá una duración de 40 horas y se realizará en ocho sesiones de cinco horas cada una.

FECHAS DE DESARROLLO. Agosto-diciembre de 1995.

2). LA INSERCIÓN CURRICULAR DE LA DISCIPLINA Y SUS IMPLICACIONES EN LA PRACTICA EDUCATIVA.

OBJETIVO: Desarrollar las habilidades requeridas para la articulación de la disciplina y la didáctica, en la práctica docente.

ORGANIZACIÓN: Este taller está dirigido a todos los Jefes de Materia y, debido a la naturaleza de la temática, los grupos quedarán conformados por Jefes de Materia de la misma área; realizándose para 1995 la operación del taller para 2 academias.

CONTENIDO.

- Planteamientos teóricos y metodológicos de la disciplina
- Análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje (teorías que sustentan el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres)
- Análisis de la intención, enfoque y estructura curricular
- Mapas conceptuales y redes semánticas: instrumento de análisis de los contenidos.
- Metodología para el trabajo en el aula:

Orientaciones para la planeación de la intervención pedagógica.

Componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje en una estrategia de intervención pedagógica.

Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje eficientes: directivas, educativas, instruccionales, de aprendizaje y comprensión lectora.

El proceso de evaluación del aprendizaje escolar.

Orientaciones básicas para la elaboración de material didáctico.

PRODUCTO: Diseño de una estrategia de intervención pedagógica para un tema de la asignatura que imparte.

DURACIÓN: El taller tendrá una duración de 50 horas y se realizará en diez sesiones de cinco horas cada una.

FECHAS DE DESARROLLO. 1995-1996

3). PLANEACION Y PRODUCCION DE MATERIALES EDUCATIVOS DE ALTO IMPACTO.

OBJETIVO. Elaboración de materiales de apoyo a la función educativa de la academia

CONTENIDO.

- o Metodología y elaboración de un plan de trabajo.
- o Diseño y técnicas y procedimientos para el trabajo en la academia.
- o Metodología y producción de material didáctico de alto impacto:
 - * Características del material didáctico de alto impacto.
 - * Análisis del material didáctico con el enfoque disciplinario y pedagógico.
 - * Análisis de los insumos para elaboración del material didáctico.
- o Definición de la estrategia de operación y seguimiento.
- o Ajustes al plan de trabajo.

PRODUCTO: Plan de trabajo para el semestre, incluyendo material de alto impacto, estrategia de operación y seguimiento.

DURACIÓN: El taller tendrá una duración de 75 horas y se realizará en quince sesiones de cinco horas cada una.

FECHAS DE DESARROLLO. 1997-1998: El Plan 1995-1998 revisará las tareas administrativas que realizan los Jefes de Materia, de tal forma que pueda dedicar más tiempo y esfuerzo al desarrollo de actividades académicas. Para ello, se proponen dos acciones concretas:

1. Analizar las tareas administrativas que realiza el Jefe de Materia y realizar los ajustes pertinentes de manera que se faciliten los procesos.
2. Realizar sesiones de información e intercambio entre los Jefes de Materia y Oficinas Generales, de la siguiente manera:
3. Al inicio del semestre, llevar a cabo 16 2 sesiones de inducción al puesto con los de nuevo ingreso. Ahí dar a conocer los lineamientos generales de trabajo académico-administrativo, mecanismos comunicación con Oficinas Generales, proyectos especiales y estudios que se desarrollan en la institución, así como la importancia de su participación y apoyo.

Asimismo, realizar periódicamente sesiones de trabajo que proporcionen información completa sobre los materiales y/o proyectos que desarrolla la institución: objetivo, estructura y mecánica de trabajo, enfatizando la actividad académica de los Jefes de Materia y su importancia para la formación de los alumnos. Se sugiere que estas sesiones de trabajo sean evaluadas por escrito por los participantes para que se puedan mejorar los procesos de comunicación en posteriores sesiones

PROGRAMA PARA LA FORMACION DE JEFES DE MATERIA 1995.

MODULO I. DIAGNOSTICO Y COORDINACION DE GRUPOS DE TRABAJO ACADEMICO.

Dirigido a todos los Jefes de Materia de diferentes áreas de conocimiento.

OBJETIVO. Elaborar un diagnóstico de la academia de su plantel y proponer una estrategia de coordinación académica.

CONTENIDO.

- La misión del Colegio de Bachilleres, la misión y papel del Jefe de Materia
- Características diagnósticas de los profesores de la academia de su plantel
- Identificación de las necesidades de apoyo académico de la academia
- Concepto, características, dinámica e integración de grupos de trabajo a través de metas comunes
- Liderazgo
- Relaciones interpersonales
- Coordinación grupal

PRODUCTO: Diseño de una estrategia de integración de la academia y acciones de apoyo y seguimiento a los profesores.

DURACIÓN: 40 horas y se realizará en ocho sesiones de cinco horas cada una.

FECHAS DE DESARROLLO. Agosto-octubre de 1995.

ORGANIZACION.

Seis grupos de 25 jefes de materia, distribuidos de la siguiente forma:

Coordinación Sur		Coordinación Centro		Coordinación Norte	
Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino
Agosto-Sep.	Agosto- Sep.	Septiembre-Oct.	Sep-Nov.	Octubre-Dic.	Octubre-Nov.
Agosto: Lunes 14; 21; 28. Miércoles: 16; 23; 24; 30; Septiembre: jueves: 7; 14; 21; y 28	Agosto: Martes 15; 22; 29; Jueves: 17; 25; Septiembre: viernes 1ro. Martes 5; 12; 19; y 26	Septiembre: Lunes 4; 11 y 18. Miércoles 6; 13; 20. Viernes 29. Octubre: viernes 6; 13 y 20	Septiembre: Lunes 25 y jueves 26; Octubre lunes 2; 9; 16; 23; 30 Miércoles 4 y 11 Noviembre: 6	Octubre: Martes 24 y 31. Jueves 26. Noviembre: Lunes 20 y 27. Martes 7; 14. Jueves 9; Dic. Lunes 4 Y 11	Octubre: Martes 3; 10; 17. Jueves 5; 12; 19 y Miércoles 25. Noviembre: Miércoles 8; 15 y 22.

Horario Matutino: 9:00 a 14:00 hrs.
Horario Vespertino: 16:00 a 21:00

Sedes: Coordinación Norte, Plantel
Coordinación Centro, Plantel
Coordinación Sur, Plantel