

**PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO CON DOCENTES DE BACHILLERATO: EXPERIENCIAS, APROXIMACIONES Y ESCENARIOS**

**Juan Mario Ramos Morales**

Universidad Pedagógica Nacional

**DE LA SOLEDAD AL ACOMPAÑAMIENTO. POSIBILIDADES DE ACOMPAÑAMIENTO A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

**Guillermo Quintana Jiménez**

Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios #10

**Juan Mario Ramos Morales**

*Universidad Pedagógica Nacional*

**HACIA UN ACOMPAÑAMIENTO AL DOCENTE EN SU PRÁCTICA: OBSERVACIÓN EN CLASE Y RETROALIMENTACIÓN. LA EXPERIENCIA DE LA UEMSTAYCM**

**Carolina Dávalos Espíndola**

Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y de Ciencias del Mar

**José Manuel Izquierdo García**

Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y de Ciencias del Mar

**Rocío Valle Sandoval**

Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y de Ciencias del Mar

**ACOMPAÑAR LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL BACHILLERATO EN UNA RED DE REDES: RETOS Y POSIBILIDADES**

**Luz Lazos Ramírez**

*Instituto de Fisiología Celular (UNAM)*

**Jesús Salinas Herrera**

*Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Vallejo (UNAM)*

**Roberto Feltrero Oreja**

ISOFODOSU, República Dominicana, UNED, España

**Área temática:** A.07 Prácticas educativas en espacios escolares

**Línea temática:** Prácticas institucionales de acompañamiento (asesoría, tutoría, mentoría, coaching)

**Resumen general del simposio:** El presente simposio lo organizamos con el fin de abordar el tema del acompañamiento a los docentes en educación media superior. Planteamos algunos ejes para orientar nuestras reflexiones, desde la trayectoria y el contexto en educación media superior; la problemática identificada; las estrategias y experiencias de acompañamiento; deliberaciones en torno a la temática. Reconocemos que las instituciones de educación media superior no han institucionalizado programas de inserción a la actividad docente de manera sistemática. Sin embargo, recientemente diversos grupos han propuesto estrategias de diverso calibre sobre el asunto. En este sentido, bajo la denominación “Prácticas de acompañamiento con docentes de bachillerato” nos hemos propuesto dar pistas sobre la forma como se orienta el acompañamiento docente en diversos contextos.

Presentamos un panorama de tres experiencias de investigación para aproximarnos al acompañamiento con docentes de bachillerato desde la experiencia, la escuela, la entidad, el subsistema en tres escenarios —bachillerato tecnológico industrial, agropecuario y general— para interrogarnos en cada aproximación sobre: ¿Cómo se puede pensar el acompañamiento como dispositivo de indagación a partir del cual podemos aprender y repensar los procesos vivos educativos en diálogo con los docentes?, a fin de repensar la mejora de la práctica docente y educativa en el bachillerato, en especial contribuir a la identificación de algunos de los límites y las posibilidades de cada una de las aproximaciones y escenarios analizados.

**Palabras clave:** Acompañamiento, docentes, bachillerato, práctica docente.

## *Semblanza de los participantes en el simposio*

### Nombre del Coordinador: Juan Mario Ramos Morales

Profesor Titular de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Investigador del SNI-Conacyt. Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC PICSE); de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE); del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Responsable de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN. Forma parte del proyecto de investigación “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento” (PCyPA). E-mail: juanmarioramos@gmail.com

### Guillermo Quintana Jiménez

Profesor de bachillerato tecnológico en el Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETis) No.10. Maestro en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional.

### Juan Mario Ramos Morales

Profesor Titular de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Investigador del SNI-Conacyt. Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC PICSE); de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE); del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Responsable de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN. Forma parte del proyecto de investigación “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento” (PCyPA). E-mail: juanmarioramos@gmail.com

### Carolina Dávalos Espíndola

Docente de tiempo completo de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAYCM). Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialidades en: Enseñanza de la Historia por la UPN, Modelos de Intervención con Jóvenes por la UNAM e Investigación en Culturas Juveniles por la UAM. Coordinadora Académica y Coautora del Modelo Educativo del Primer Sistema Abierto de Educación Tecnológica Agropecuaria de la DGETA (1987), Actualmente Coordinadora del Programa de Acompañamiento de la UEMSTAYCM. carolinita\_9@yahoo.com.mx.

### José Manuel Izquierdo García

Docente de tiempo completo de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM). Psicólogo de la Universidad de Las Américas Puebla (UDLAP), Especialidad en Diseño Digital de la Universidad Iberoamericana (IBERO).

### Roció Valle Sandoval

Docente de tiempo completo de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM).

### Luz Lazos Ramírez

Doctora en Filosofía de la Ciencia, línea: Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, UNAM. Maestra en Ciencia, Tecnología y Valores, por la UPV, España. Bióloga de la Facultad de Ciencias, UNAM. Actualmente, coordinadora de comunicación de la ciencia en el Instituto de Fisiología Celular, UNAM. Ha desarrollado investigación en enseñanza y comunicación de las ciencias, trabajando con docentes en educación básica y media superior, en la línea de educación científica en contextos interculturales. Entre sus publicaciones académicas, están artículos y capítulos de libros y también ha participado en libros de texto para educación primaria, secundaria y bachillerato.

### Jesús Salinas Herrera

Licenciado en Física y Matemáticas, (IPN), maestro en Filosofía de las Ciencias Naturales por la Universidad Autónoma Metropolitana y Doctor en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa (CINVESTAV, IPN). Profesor Titular "C" Área de matemáticas adscrito al CCH, Plantel Vallejo. Ha coordinado diversos seminarios de Epistemología y Filosofía de las Matemáticas y diferentes programas de formación y actualización de profesores de la UNAM, como el Programa de Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato, el Programa de Integración Docencia e Investigación, entre otros. Actualmente es tutor de la maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM.

### Roberto Feltrero Oreja

Ingeniero, Filósofo y Doctor en Ciencias Cognitivas. Profesor colaborador de la UNED, España, investigador colaborador del Seminario de Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural de la UNAM, México. Actualmente investigador en ISOFODOSU, República Dominicana. Sus investigaciones se centran en las transformaciones que las tecnologías de la información han producido sobre la innovación y las prácticas científicas y educativas, y tiene numerosos artículos sobre estos temas en revistas de referencia. Cuenta con más de quince años de experiencia en educación a distancia e innovación educativa. Es responsable de desarrollo de software para la diversidad funcional y cultural incorporado en el sistema operativo GNU/Linux HELIOX.

## TEXTOS DEL SIMPOSIO

### DE LA SOLEDAD AL ACOMPAÑAMIENTO. POSIBILIDADES DE ACOMPAÑAMIENTO A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Guillermo Quintana Jiménez, Juan Mario Ramos Morales

“La práctica docente en bachillerato. Un estudio de caso” (Quintana, 2018) se inscribe en un proyecto institucional titulado “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento” (PCyPA) que documentó aspectos de la práctica docente en el nivel. En este escrito, retomamos avances del proyecto para perfilar el papel del acompañamiento de maestros en bachillerato. Organizamos el texto en tres apartados. En el primero, exponemos ideas básicas de la perspectiva teórico-metodológica asumida. Después, recuperamos la trayectoria de un docente en un bachillerato tecnológico, para delinear su formación e incorporación a la docencia, la formación docente promovida en el CETis y el acompañamiento en bachillerato. Cerramos con algunas reflexiones en torno al acompañamiento y la valoración del rol docente.

Con el propósito de abordar el acompañamiento de los maestros en bachillerato, recurrimos a la trayectoria de A.Valdés (seudónimo), docente de bachillerato, confeccionada mediante un dispositivo de escritura para reflexionar (Dewey,1989,2003; Cochran-Smith & Lytle,1993; Brockbank & McGill,2002; Brubacher,2000; Schön,1992) sobre aspectos que caracterizan a la práctica de la enseñanza del docente para tomar postura ante el acompañamiento de los maestros.

En la escritura de la trayectoria asumimos la perspectiva biográfico-narrativa (Delory-Momberger, 2009; Pineau & Le Grand, 2011; Denzin & Lincoln, 2011). Resaltamos el valor de la narrativa en la escritura de diarios, notas y relatos autobiográficos. En palabras de Delory-Momberger (2009):

La narrativa no es solo el medio, sino el lugar: la historia de vida ocurre en la narrativa... la narración no es solo el instrumento de la *formación*, el lenguaje donde ésta se expresaría: la narración es el lugar donde el individuo *toma forma*, donde elabora y experimenta la historia de vida [...] Con ello, el sujeto se interpreta y construye, así se sitúa, une y da significado a los acontecimientos de su vida. Genera un saber en el sujeto [...] Las experiencias y significados de vida nunca intervienen en la relación única con uno mismo [y] encuentra sus primeras redes de pertenencia en la comunidad (pp.57-69)

Dos ideas sostienen el escrito. El acompañamiento entre maestros de bachillerato recupera la idea de aprendizaje cooperativo planteada por Johnson & Johnson, “un mayor uso de estrategias superiores de razonamiento y pensamiento crítico que el aprendizaje competitivo o el individualista” (1999,p.22). En torno a la práctica de la enseñanza y de la docencia, aún es notoria la distinción de Eldenstein (2016), dos expresiones de una misma realidad. La segunda corresponde al conjunto más amplio de actividades

especializadas del maestro. En su texto sobre la práctica docente de un maestro de bachillerato, Quintana (2018) realizó un acercamiento a la actividad cotidiana en el aula que le permitió observar estas dos formas de entender el hacer del maestro, en particular los matices de la práctica de la docencia.

Quintana (2018) ejemplifica el quehacer diario en el aula a través del contenido que se aborda, las estrategias utilizadas, el tiempo y la interacción con el alumno. El contenido que se trabaja no proviene exclusivamente del programa de estudios, sino del maestro con su experiencia. En el caso de las estrategias de enseñanza se revelan como una mezcla del desarrollo del profesor en conjunción con la interacción con el alumno. El tiempo en el aula se distribuye y organiza en función de las intenciones de los participantes, más no en función del programa de la materia. La interacción con el alumno no se limita al trabajo con los contenidos, entra en juego la convivencia, la organización, el control.

En general, las organizaciones, los planes de estudio, los padres, alumnos, hasta los mismos maestros y directivos, la gente en general se centra en la enseñanza: “el maestro enseña bien”, “el maestro planea sus actividades”, el profesor tal es buen maestro porque si sabe enseñar”, “es que el profesor no tiene didáctica”. Voltar la mirada a la práctica de la enseñanza es un punto favorable, pero a la vez implica una desventaja. Por un lado, muestra saber con respecto al campo educativo, por el otro, limita la percepción acerca de la amplitud de la práctica docente, de sus posibilidades.

## El docente y el acompañamiento desde la trayectoria de un docente

Recuperamos la trayectoria de Valdés como prototipo de lo que acontece a profesores en su inserción profesional. Abordamos, en primera persona, el proceso de formación e incorporación a la docencia, esbozamos algunas experiencias y reflexiones sobre su trabajo docente en el bachillerato tecnológico y bosquejamos la formación docente promovida en el CETis. El material proviene de su trayectoria escolar, notas y diarios de reflexión.

### *Trayectoria docente en el CETis*

Valdés se formó como pedagogo en la UNAM, participó en actividades diversas en su formación e inserción profesional. Su elección profesional comenzó a finales del bachillerato, en un inicio se interesó por la Normal Superior de Maestros más por algunas recomendaciones decidió aprovechar el beneficio del pase automático, la orientadora le decía “cualquier carrera que estudies en la UNAM te permite ser docente”. Además, un maestro de filosofía, al cual admiraba, apuntaba “los pedagogos son maestros de los maestros”, esa idea sonaba admirable y reafirmaba mi interés por la docencia. Elegí la profesión con ideas vagas y creencias colectivas.

A lo largo de su formación profesional tuvo contacto con el campo educativo como asesor en el INEA, con personas con discapacidad intelectual y en un proyecto sobre prevención de adicciones. En los dos

primeros su labor se orientó al trabajo directo con las personas en procesos educativos y como facilitador de aprendizajes de la vida cotidiana. Refiere:

En este recorrido nunca me cuestioné sobre la importancia de la formación de los educadores, mucho menos acerca de la necesidad de un acompañamiento como mecanismo para fortalecer mis recursos en las labores que realizaba, aunque tanto en INEA como en el trabajo con personas con discapacidad intelectual siempre hubo alguna persona que guiaba, orientaba mi tarea y a quien podía acudir para resolver dudas.

Valdés fue contratado como maestro por una organización pública, enfocada a la detención, readaptación y formación de personas infractoras. Cada uno de los integrantes atendió un sector de la población. Valdés se inclinó por el bachillerato, refiere que los recursos en el tutelar eran limitados, asignaron sólo a dos maestros por nivel escolar:

Para los compañeros que trabajábamos en el bachillerato implicaba abordar todas las asignaturas con los alumnos. Mi tiempo en dicho espacio fue reducido, cerca de un año. No llegué a vivir la experiencia de enseñar contenidos ajenos a mi formación —biología, matemáticas— más abordé contenidos en literatura e historia. El tiempo de trabajo era reducido, los avances casi nulos.

Fue mayor el contacto y la vivencia cotidiana que los maestros vivían con las personas internas, la atención en cuanto reglas de comportamiento que en el aula propiamente dicho. Era una tarea prácticamente individual, empero, al ser dos maestros en este nivel “compartíamos dificultades, problemas y estrategias para atenderlos y para realizar la tarea asignada”.

Algunos años después Valdés se integró al bachillerato tecnológico en el Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETis) No.10. Al respecto señala,

Mi acercamiento al bachillerato fue impactante. Recuerdo mi primer día, cuando me presentaron con el primer grupo que atendería. Llevaba todo el gusto y la expectativa ante la situación. Llegué al salón, esperaba la salida del maestro que concluía su clase. Mi primer vistazo al salón fue una sorpresa “¿juntaron dos grupos porque uno de ellos no tenía maestro?” Con los años me percaté que no era una situación extraordinaria sino el común denominador a vivir, grupos de cincuenta a sesenta alumnos en promedio.

Al paso de los años Valdés se acostumbró a los grupos numerosos, “a mi parecer saturados”, menciona. Desarrolló estrategias de trabajo más dice, “mantengo una resistencia que aflora al realizar alguna actividad personalizada con los alumnos, como evaluar. La angustia se hace presente”. Vive con cierto desencanto que compensa con el trabajo habitual con los estudiantes “La cotidianidad se vuelve, como imagino que es en cualquier actividad, una mezcla de experiencias con las que aprendo la forma de ser y estar en el subsistema”.

Valdés se incorporó al bachillerato tecnológico en el momento de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), con poco o nulo conocimiento al respecto y en un subsistema que recientemente había incorporado el modelo basado en competencias. Se enfrentó al currículum sin conocimientos sobre el modelo ni sobre los contenidos de las materias,

Cuando llegué al plantel mi jefa directa me preguntó qué tanto sabía sobre el modelo basado en competencias. Señalé que estaba empapado de ello, aunque en realidad poco sabía. Casi nada pude hacer en congruencia con los lineamientos educativos requeridos, fue mi experiencia la que me condujo en el trabajo con los alumnos. [...]A mi ingreso me tocó trabajar las asignaturas *Ciencia Tecnología Sociedad y Valores I y II* (CTSyV). Al ver los programas no entendía nada, no me quedaba claro que era lo que tenía que desarrollar, no lograba visualizar los objetivos a lograr con los alumnos.

Con el paso de los años Valdés comprendió los antecedentes de la materia —basada en una propuesta inglesa llamada *Ciencia Tecnología y Sociedad*— y del modelo de competencias —una propuesta orientada, en sus palabras, a saberes utilitaristas con ciertas intenciones holísticas—.

En torno al acompañamiento, la propuesta de la RIEMS contempló la capacitación docente para su incorporación en diferentes aspectos de la propuesta. La capacitación consistía en que el docente tomara una especialidad o un diplomado en competencias docentes, la propuesta didáctica central del modelo. De acuerdo con Valdés, las dos modalidades se orientaron al acercamiento de los docentes a lineamientos legales, aspectos didácticos y la implementación de la RIEMS en una secuencia didáctica,

Tomé la especialidad, proceso que duró un año de trabajo en línea, otros compañeros optaron por el diplomado. Al concluir el proceso la idea era que uno simplemente implementara lo que aprendió. La experiencia me permitió entender algunas nociones sobre la forma en que tenía que hacer mi trabajo de maestro. Aún así me quedaron lagunas a subsanar a lo largo del tiempo.

A los pocos años de su ingreso al bachillerato Valdés vivió otro cambio, la modificación de programas de estudio. Las materias correspondientes al campo de las humanidades mudaron, de CTSyV —vigente a partir de las modificaciones curriculares de los noventa con la intención de brindar una formación integral— a Lógica, Ética y Temas de Filosofía. El cambio no fue fortuito, el Observatorio de Filosofía de México se pronunció para que las disciplinas del campo filosófico fuesen tomadas en cuenta como parte de la formación en educación media superior, no sólo por su riqueza sino para dar lugar a estos cuerpos de conocimiento dentro de los horizontes de saber de los alumnos.

El periodo de transición en las materias fue accidentado e incómodo. Por un lado, se desarrollaron procesos de capacitación con respecto a las asignaturas, pero no estaba suficientemente definida la forma de trabajo. Los maestros nos enfrentábamos a una nueva materia que no necesariamente tenía que ver con las

asignaturas anteriores que dábamos. [...]El diseño de los contenidos no se apegaba a modelos convencionales de las disciplinas que promovían. Por ejemplo, en el caso de la Lógica en sus modalidades formal, simbólica y argumentativa, trabajaríamos con la última, cuando lo común se orienta por las dos primeras opciones. Además, los maestros requeríamos conocimiento de los otros dos grupos de conocimiento, algo en lo que no estábamos formados como profesionistas.

Valdés trabajó con la materia de Lógica a partir de los recursos ofrecidos por el subsistema de educación media superior y los recursos de los que contaba: sus saberes, conocimientos, creencias y experiencias previas. No obstante, sus compañeros cuestionaban acerca de la pertinencia de que los maestros actuales pudiesen trabajar las nuevas asignaturas, “¿qué hace un profesionista de formación en pedagogía cuando tiene que dar Lógica a los alumnos?”. En su momento, la crítica no fue sólo local, opiniones parecidas se expresaban en distintos niveles, desde la UNAM o el Observatorio de Filosofía y nos lleva a preguntarnos sobre la formación docente en bachillerato.

Las distintas experiencias expuestas desvelan un conjunto de lagunas en el contacto de Valdés con la docencia. A pesar de los esfuerzos de la organización escolar por ofrecerle recursos para efectuar su labor, fue en la experiencia como se empapó de muchos de estos aspectos. Podría decirse que dicha situación es normal, así pasa en cualquier profesión. No obstante, señala Valdés, “muchas de esas situaciones ni siquiera se abordaban en la dinámica de inserción a la escuela”.

### *La formación docente en el CETis*

Los procesos de capacitación a profesores en el bachillerato son constantes, en cada una de las modificaciones curriculares que se han implementado se han incorporado cursos, diplomados o especialidades orientadas a integrar a los maestros. De la misma manera se mantiene una política de capacitación constante, semestral y anual. Cada profesor toma al menos dos cursos al año. El aspecto a reflexionar, como en el caso de las experiencias docentes, es el tipo de capacitación que se promueve. Valdés plantea:

Hasta el día de hoy no he dejado de tomar cursos cada año, sin embargo, los cursos tienen la misma dinámica que el entorno de la escuela, están orientados a la práctica de la enseñanza. Los cursos suelen orientarse al contenido, a las estrategias, a los requerimientos institucionales.

Observo los títulos de cursos y talleres que he tomado, la gran mayoría están dirigidos al abordaje de los contenidos, algunos de ellos al aprendizaje de estrategias de enseñanza, uno que otro al manejo de requisitos administrativos, y ya, ahí se acaba el mundo del aula.

Bajo la mirada exclusiva de la práctica de la enseñanza, que en sí misma no es un problema, el docente también sesga su propia práctica, y aunque voltee a las circunstancias y situaciones que también conforman su hacer docente no es capaz de resignificarlo para reorientarlo.

## El acompañamiento

En la actualidad cada vez se menciona más la propuesta de acompañamiento para trabajar con los docentes. En el caso del bachillerato tecnológico, a partir de 2015 con la RIEM aparece la figura de técnico pedagógico con la intención de acompañar a los docentes como apoyo en su labor en el aula, así como en el proceso de evaluación que se había planeado.

Es en 2016 que varios maestros comenzaron a desempeñar esta función, orientada a fortalecer la asimilación y aplicación de los aspectos que configuran la última reforma educativa. De la misma manera, a partir de 2016 se promovió la figura de tutores para el acompañamiento de maestros de nuevo ingreso.

La noción de acompañamiento remite a la idea de proceso, una actividad que se caracteriza por su permanencia en el tiempo. En este sentido, acompañar requiere del trabajo conjunto, entre pares; de transitar juntos por un camino y enfrentar retos, elaborar tácticas, rutas, estrategias y poner atención a oportunidades de crecimiento y aprendizaje conjunto. En general, el bachillerato tecnológico no se distingue por desarrollar procesos, sino sólo actividades momentáneas. En el caso de las primeras experiencias de acompañamiento en DGETI, tienen la característica de actividades de capacitación generales y terminales.

En los primeros esfuerzos fomentados a partir de la reforma, Valdés percibe una clara orientación por integrar al maestro en los aspectos formales del proceso educativo una tendencia que ha observado tanto en capacitaciones previas como en la rutina diaria de la comunidad educativa.

La mirada de los participantes en la escuela, en el mejor de los casos, está orientada a los procesos formales del aula permeados por vínculos sociales que permiten que los sujetos —docentes—, en la diferencia, aprendan de los otros, con los otros: cómo elaborar secuencias didácticas; bibliografía para abordar ciertos contenidos, estrategias para trabajar con grupos numerosos, para centrar la atención del alumno, entre otras. El maestro, por un lado, no desarrolla su capacidad de profundizar en los matices propios de la dinámica que cada profesor vive en su aula. Por el otro, tiene pocas posibilidades de elaborar procesos que permitan el seguimiento propio de un acompañamiento para posibilitar espacios y dinámicas de actuación orientadas a la conformación de prácticas y comunidades de aprendizaje.

## Indicios para una propuesta de acompañamiento

Acompañar, como proceso formativo, remite a indagar sobre “la situación biográfica del sujeto” (Natanson, 1990,p.17) con el propósito de conocer y reconocer la manera en que los actores viven y

reconstruyen su experiencia formativa. El recorrido de la trayectoria de Valdés desvela el prototipo del proceso de la inserción y la formación de docentes de bachillerato. La formación profesional de los maestros no brinda saberes ligados a la docencia en este nivel educativo; tampoco se vislumbra un proceso de incorporación que los vincule con la tarea a desarrollar; además, los programas de capacitación, centrados en cursos o talleres en línea, si bien proveen un acompañamiento individual en el proceso de formación, el saber adquirido se pierde en la actividad diaria, el acompañamiento no está presente en la actividad práctica. En el aula, el docente se enfrenta a la tarea en relativa soledad.

Hasta donde es posible vislumbrar, la tarea docente en bachillerato se encuentra limitada, aunque con posibilidades de robustecerse. En un intento por dar pistas sobre una cultura enriquecida sobre el aula y sus actores, es pertinente revalorizar el rol del docente en bachillerato y reflexionar en torno a estrategias para acompañar al docente desde una perspectiva centrada en la docencia y no exclusivamente en la enseñanza. Consideramos al menos dos aspectos: la reflexión de lo irrelevante como medio para ampliar la mirada del maestro; e incorporar la noción de proceso a manera de desarrollo y continuidad a lo largo del tiempo. El comienzo de construcción de una nueva cultura escolar.

Voltear la mirada a lo inverosímil de lo que acontece en el aula, lo trivial y, por ende, lo que menos se toma en cuenta es un planteamiento fenomenológico que se desarrolla a partir de la experiencia vivida. Aunque el debate entre práctica docente y escolar trastoca a distintos actores de la escuela, a sus percepciones sobre qué se hace en el aula, programas, directivos, padres, alumnos y, desde luego, los mismos maestros; es precisamente en éstos últimos con los que se tendría que iniciar el trabajo.

Van Manen hablaba acerca de las capas de sentido (2003) presentes en la experiencia, en la reflexión para adentrarse en cada una de ellas, es a partir de la propia vivencia como se accede a este proceso. Además, la aproximación a lo inverosímil para la construcción de nuevas realidades docentes sólo puede comenzar con el maestro mismo, no sólo por la metodología sino porque suele ser el maestro mismo el que llega a tomar en cuenta las particularidades de su práctica, lo vive en cada sesión, aunque no sepa qué hacer con ello, aunque no logre darle nombre.

Los demás actores de la escuela también están inmersos en aspectos formales de la docencia, pero sin la experiencia cotidiana que les permite vivenciar las situaciones, tener un mínimo contacto con ellas, mucho menos reflexionarlas. Corresponde al docente comenzar el proceso, lo ha vivido, conoce la situación, identifica, aunque sea de forma incipiente la multiplicidad de factores y la complejidad del aula. Considerar a los docentes en un proceso de acompañamiento implica concebirllos como sujetos en construcción que despliegan su práctica en escenarios particulares, complejos, en los que ponen en juego sus conocimientos, sensibilidad y experiencia.

La propuesta comienza por la formación de los docentes, capaces de desarrollar el hábito de voltear la mirada a su cotidianidad e identificarla; en un segundo momento que puedan reflexionar sobre ella para al final la valoren para reforzarla o modificarla.

La formación del docente requiere abrir espacios coordinados para el rescate de la experiencia, en hacer el esfuerzo de recuperar, de detallar, de externar lo vivido, dedicar un tiempo al contacto con lo ya ocurrido. Demanda un esfuerzo de la escuela y de la estructura misma, para nuevamente dar un “voto de confianza” a una actividad que desde el comienzo suena ajena a la tan apreciada formalidad. En el ámbito individual y colectivo, gestar comunidades de práctica fortalece el compromiso mutuo de los sujetos, en este caso, de los actores educativos.

Aunque la propuesta suena a más trabajo y responsabilidad para el maestro en este caso se justifica, nadie más va a resignificar la labor docente, sino ellos mismos. La dinámica administrativa, política que rodea el aula seguirá su cauce, como si pareciera que pudiese prescindir de los maestros. Para los alumnos no pareciera relevante la vida en el aula, con que logren sus objetivos de pasar y obtener calificación, lo demás puede continuar.

Se requiere transitar de políticas de trabajo individual hacia políticas de acompañamiento en la práctica docente. El trabajo se tiene que desarrollar *entre iguales*, ya sea a partir de quienes ya iniciaron procesos de reflexión o desde quienes sin hacerlo tienen la pretensión de fomentarlo. Es en el encuentro con la cotidianidad donde comienza el trabajo, en el intercambio de las experiencias que permitan encontrar los rasgos constantes de la clase con espacios para identificar las significaciones presentes en el hacer.

Dentro de los inconvenientes se encuentra la misma resistencia de los maestros. Han vivido su vida docente sin reflexionar de forma sistemática, implica nuevos aprendizajes que demandan nuevas prácticas. La labor en este aspecto consiste en demostrar la importancia de resignificar la práctica docente y comenzar el recorrido a pesar de la negativa. La renuencia a la reflexión sobre lo inverosímil está presente en la lógica de los planes de estudio, en los integrantes de la escuela; parte del trabajo precisa negociar espacios que permitan el trabajo de, con y entre los maestros. La formación de una nueva cultura escolar es un proceso que llevará más generaciones para que toque a actores distintos al maestro.

Salta otro problema a la vista, la permanencia de los procesos a lo largo del tiempo. La inercia de las actividades inmediatistas es marcada, aún en el mismo maestro. Al menos con el maestro se requieren formular estrategias que le permitan la permanencia en su acercamiento y reflexión de su cotidianidad. Una actividad constante es la escritura, el diario de clase es un mecanismo para aproximarse a la cotidianidad, permite reflexionar sobre ella, aprender y compartir experiencias con los pares que permitan trazar rutas de acción.

Buscar puntos en común entre maestros, pero también diferencias que permitan enriquecer los sentidos dados a las experiencias, tal vez llegar a acuerdos de las posibilidades y congruencias que se presentan entre lo que se vive y lo que se piensa. Al final hay un regreso a la misma cotidianidad, pero con el añadido de la experiencia reflexionada, compartida, que, en el mejor de los casos permita resignificar el acontecer

diario, ya sea para valorarlo y reafirmarlo, o bien para modificarlo.

Es pertinente transitar de la soledad en el ejercicio de la tarea a la reflexión de la misma y a compartir la experiencia adquirida entre pares que abra las puertas a ejercicios de acompañamiento que permitan aprender de las experiencias tanto propias como ajenas en la práctica docente.

## Referencias

- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en educación*. Barcelona: Gedisa.
- Brubacher, J.W. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires: UBA-CLCS.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (Comps.). *The SAGE Handbook of qualitative research* (pp.1-35). Oakland: SAGE.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2003). *El arte como experiencia*. México: Multimedia.
- Eldenstein, G. (2016). Práctica docente. En: Salmeron, A., Trujillo, B., Del Huerto, A., De la Torre, M. *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Recuperado de: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=P&id=8>
- Natanson, M. (1990). Introducción. En: Schutz, A. (1990). *El problema de la realidad social*. (pp.20-30). Buenos Aires: Amorrortu.
- Pineau, G. & Le Grand, J.L. (2012). *As histórias de vida*. Natal: EDUFERN.
- Quintana, G. (2019). *La práctica docente en el aula de bachillerato. Un estudio de caso*. Tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

## **HACIA UN ACOMPAÑAMIENTO AL DOCENTE EN SU PRÁCTICA: OBSERVACIÓN EN CLASE Y RETROALIMENTACIÓN. LA EXPERIENCIA DE LA UEMSTAYCM**

**Carolina Dávalos Espíndola, José Manuel Izquierdo García, Roció Valle Sandoval**

Este texto tiene como propósito bosquejar el modelo de acompañamiento en la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y de Ciencias del Mar (UEMSTAYCM) a partir de los cambios que le dan origen a principios del 2018. Presentamos nuestras reflexiones en seis apartados. En los dos primeros esbozamos antecedentes de la UEMSTAYCM y exponemos las reformas educativas en educación media superior tecnológica. Después, bosquejamos las características generales del programa de acompañamiento para, más adelante trazar la metodología de trabajo y los instrumentos de observación utilizados. En un quinto apartado presentamos un análisis de los resultados de las dos fases del programa, la implementación y la puesta en marcha del currículum. Finalizamos con algunas reflexiones en torno a áreas de oportunidad y fortalezas del programa de acompañamiento de la UEMSTAYCM. Cabe señalar que la información y cuadros presentados en el escrito provienen del análisis, sistematización y organización de datos recabados en el proceso de implementación y seguimiento de los procesos de acompañamiento durante 2018.

### **La Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAYCM)**

La Unidad surge como la unión de la Dirección General de Educación Media Superior Agropecuaria (DGETA) y la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM), ambas se encontraban adscritas a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).

La DGETA ofreció por más de 45 años, servicios educativos para el campo, mediante la formación de técnicos y profesionales en diferentes disciplinas agropecuarias, así mismo brindaba servicios de capacitación y asistencia técnica a la población rural. La DGECyTM, era una institución que ofrecía educación en las áreas marítimo pesqueras y de acuacultura en el nivel educativo medio superior, ambas instituciones otorgaban el bachillerato Bivalente.

Es a partir del Decreto por el que se reforman, adicionan y se derogan diversas disposiciones del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 16 de enero del 2018 que se crea la UEMSTAYCM

La UEMSTAYCM oferta educación media superior y bachillerato tecnológico bivalente, este esquema educativo contempla la formación de técnicos innovadores, competitivos, críticos y conscientes de su medio ambiente laboral y social.

La unidad busca impulsar la utilización de prácticas de producción y tecnologías sostenibles con una visión integradora hacia la producción agrícola, ganadera y pesquera; así como vincular las anteriores a nuevos procesos que sean sustentables con los recursos naturales.

Actualmente cuenta con 402 unidades educativas. La mayoría de los planteles (267) se encuentran en municipios de bajo o muy bajo rezago social, 91 de los centros de bachillerato están en medio y sólo 42 planteles se ubican en municipios con alto o muy alto rezago social.

Con respecto a las extensiones, se sigue el mismo patrón: 71 se encuentran en municipios de bajo o muy bajo rezago, 21 en medio y sólo 13 en alto y muy alto. Así, la mayoría de los centros educativos de la Unidad están en poblaciones pequeñas, aunque de bajo rezago social.

## Las Reformas Educativas en la Educación Media Superior Tecnológica

En el marco de las reformas educativas que iniciaron a principios del presente siglo con la “finalidad” de mejorar la Educación Media Superior EMS se han desarrollado, en menos de 10 años, al menos tres reformas al Currículum de la EMS: 1. La Reforma Integral a la Educación RIEMS, 2008. 2. La reforma de 2012, anclada en el mandato constitucional de universalización de la EMS, haciéndola parte de la educación obligatoria y 3. La reforma de 2013, impulsada con el fin de garantizar que la educación obligatoria sea de calidad. Para este fin, se actualizaron los currícula y se establecieron aprendizajes clave, además de la propuesta de reforzar diversas dimensiones del trabajo docente en las aulas y en los planteles (SEP, 2018).

En este contexto la Educación Media Superior Tecnológica ha transitado en 15 años por cuatro reformas educativas, que modifican directamente el currículo, y por lo tanto las prácticas de los docentes. Veamos cuáles son estas reformas:

En 2004 el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), en su calidad de órgano técnico de la SEMS, realizó una reforma que buscaba mejorar el desempeño de los planteles tecnológicos, reducir índices de deserción y reprobación mediante la aplicación de una nueva estructura curricular común a todos los subsistemas que coordina, independientemente de su vocación, ya sea agropecuaria, industrial o del mar. La nueva estructura curricular, que propone un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo, incluye tres componentes básicos: Formación Básica, Formación Profesional y Formación Propedéutica. (DOF, 2008). En esta reforma se eliminaron las asignaturas de filosofía, historia y lógica.

En 2008 se impulsó la RIEMS en torno a cuatro ejes: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del SNB educación por competencias y la articulación de los más de 30 subsistemas educativos mediante el establecimiento del MCC y el Sistema Nacional de Bachillerato. En el caso de los bachilleratos tecnológicos, básicamente se incorporaron las competencias genéricas, básicas, profesionales y disciplinares.

En el año de 2012 se publica el Acuerdo Secretarial número 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico (DOF, 2012), donde se incluyen las asignaturas de lógica y ética, quitando dos semestres de la asignatura Ciencia Sociedad Tecnología y Valores. El plan de estudios queda integrado por tres componentes que son: formación básica, formación propedéutica y formación profesional; y se imparte en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta. Su estructura curricular está organizada en seis semestres, integrados por módulos y asignaturas, que contienen las horas de clase por semana requeridas para abordar cada programa de estudio. (DOF, 2008).

En 2017 opera el Nuevo Currículo de la EMS estableciendo un conjunto de aprendizajes clave para cada uno de los cinco campos disciplinares que lo conforman y niveles de gradualidad de las competencias genéricas y disciplinarias básicas, expresados como aprendizajes esperados para cada asignatura del currículo. Se definió un nuevo perfil de egreso, articulado con la educación de tipo básico, conformado por 11 ámbitos. Se incorporaron también, de manera formal, las habilidades socioemocionales.

## Programa de Acompañamiento

Toda puesta en marcha de cambios en la estructura curricular, en el ámbito educativo, sugiere la formación docente, es por ello que la UEMSTAYCM con la finalidad de impulsar la reforma curricular (1917) a través del Nuevo Modelo Educativo (NME) en el Nivel Medio Superior, en marzo de 2018 se impulsa un proceso de acompañamiento al personal docente y directivo de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF), Centros de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC), Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR) y en el Centro Multimodal de Estudios Científicos del Mar y Aguas Continentales (CMM).

Este acompañamiento tiene como principios operativos la observación de las sesiones de clase y el intercambio dialógico, para generar una cultura de observación de la práctica docente entre pares y crear redes de colaboración como alternativas para impulsar mejoras en la práctica docente, sin fines de evaluación o supervisión, sino como una forma de detonar en los docentes reflexiones pedagógicas a través de la praxis in situ y con la finalidad de construir un trabajo de reflexión e intercambio entre pares. Polanco (1997) comenta que para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje la observación de los eventos que ocurren en el salón y que implican una interacción directa entre el profesor y supervisor son importantes. Montecinos & Aravena (2016) apuntan que apoyar a los docentes a tener una mirada prospectiva y retrospectiva en su labor les permitirá fijar metas para que orienten su propio aprendizaje. Saldaña Cortez (2018) señala que el acto de acompañar supone algo más que caminar junto a quien va a cierta dirección.

Para la UEMSTAYCM el proceso de observación en aula no debe ser impositivo o coercitivo. Es necesario precisar a los docentes que la observación debe ser voluntaria y orientada hacia la mejora del servicio educativo que se imparte. la observación en el salón de clases representa e involucra retos.

A continuación, se presentan la descripción de los aspectos más destacados del Programa de Acompañamiento de la Unidad, cuyo proceso es considerado como un servicio destinado a ofrecer apoyo y acompañamiento académico planificado y de manera continua a los docentes y directivos de los planteles de la Unidad, en los diferentes contextos en que se desarrolla el NME, involucrándose con las comunidades educativas en un marco de respeto.

El programa de acompañamiento de la Unidad tiene como objetivo orientar, guiar y apoyar *in situ*, en la implementación del Nuevo Modelo Educativo, fortalecer el trabajo colegiado y garantizar la formación continua del personal docente y directivo en todas las Unidades Educativas. Se requiere entender al asesoramiento como una forma de acompañamiento a los docentes, trazando nuevas rutas de comunicación y relación con el profesorado, esto es tener rutas y tiempos para dialogar de inquietudes, necesidades o problemas (Hernández y Vallejo, 2017). En este orden de ideas, recuperamos los planteamientos básicos del acompañamiento para la UEMSTAYCM (s.f.). Para la Unidad, el acompañamiento es:

- Orientador, promueve el análisis y el mejoramiento de las prácticas dentro del aula.
- Constructivo, favorece el enriquecimiento mutuo basado en la experiencia y el intercambio académico a través de interacciones horizontales y la formación de redes de colaboración académica.
- Contextualizado, se desarrolla en los espacios en que acontece el quehacer educativo, a través de un trabajo de campo sistemático, que reconoce las diferencias sociales, económicas y culturales de las unidades educativas

Los participantes del Programa son:

1. Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias Mar
2. Auxiliares Académicos
3. Consejo Técnico Académico y Grupos Colegiados
4. Directivos (Subdirectores Académicos) y Docente

## Los Auxiliares Académicos:

1. Realizar el proceso de acompañamiento en todas las UE.
2. Diseñar el plan de trabajo por entidad para implementar el proceso de acompañamiento en las UE.
3. Operar el plan de trabajo para el acompañamiento en la implementación del Nuevo Modelo Educativo del Nivel Medio Superior, el trabajo colegiado en las unidades educativas.
4. Autoevaluar su plan de trabajo y proponer acciones de mejora.

## Actividades en el proceso de acompañamiento

### 1. Implementación del Nuevo Modelo Educativo

- 1.1 Detectar problemáticas de los programas de estudio en la implementación específica de las sesiones de aula.
- 1.2 Planeación (Habilidades Socioemocionales, Aprendizajes esperados, Evaluación, Transversalidad, etc).
- 1.3 Dudas

### 2. Fortalecimiento de los grupos colegiados

- 2.1 Impulsar el fortalecimiento de los grupos colegiados
- 2.2 Acompañar en las reuniones de grupos colegiados y registrar su proceso.
- 2.3 Detectar fortalezas y debilidades en la operación de los grupos colegiados a partir de la observación en las reuniones.
- 2.4 Orientar el desarrollo de los grupos colegiados

## Seguimiento (UEMSTAyCM y Auxiliares Académicos)

1. Proceso continuo de la Implementación del NME
2. Evidencias de visitas de campo
3. Informe de problemáticas detectadas y logros alcanzados
4. Experiencias exitosas en planteles
5. Grupos colegiados

Definición del plan de trabajo estatal, de acuerdo a dos ejes:

1. Nuevo Modelo Educativo de la Educación Media Superior.
2. Trabajo Colegiado

Con los siguientes elementos del Plan de Trabajo Estatal

1. Información referencial (Contexto situacional, definir
2. qué y cuántos planteles va a visitar en el mes)
3. Delimitación y alcance (Grupos y Semestres)
4. Objetivo general y específicos (¿A qué voy y qué pretendo lograr?)
5. Metas (Establecer indicadores de resultados, de acuerdo a los ejes)
6. Actividades (Qué actividades desarrollarán en el acompañamiento en las Unidades Educativas)

Para operar el Programa se conformó un equipo nacional de 56 personas, de los cuales 32 son hombres y 24 mujeres) y se creó la figura de Auxiliares Académicos AA, quienes desarrollarán acciones en los planteles para fortalecer el trabajo en los siguientes ejes: 1. Nuevo Modelo Educativo de la Educación Media Superior, 2. Trabajo Colegiado y a través de prestar el servicio de acompañamiento académico a los docentes, directores y subdirectores académicos, así como a los cuerpos colegiados de las unidades educativas.

La figura de Auxiliar Académico descansa en las personas que venían fungiendo como Auxiliares Técnicos y Auxiliares de Planeación en las Subdirecciones de Coordinación de Enlace Operativo de cada estado, con las siguientes características: el 58% de ellos tienen más de 20 años de servicio, el 100% cuenta con licenciatura y de éstos el 41 por ciento tienen maestría, (del total de los AA el 24% tiene la maestría en educación) y solo una persona con doctorado. El 73% de las personas que conformaron el equipo nacional han estado como docente frente a grupo y el 29% ha ocupado puestos directivos en distintos niveles dentro de los planteles, por último, el 70% ha participado en el programa de PROFORDEMS y solo el 5 % de los cuenta con un certificado de CERTIDEMS.

## Metodología de trabajo

La conformación del equipo nacional se realizó el 5 de marzo de 2018 en el Centro Regional para la Educación Fundamental en la América Latina (CREFAL), donde se les dio a conocer a los Auxiliares Académicos, el Programa y las directrices para realizar el acompañamiento, algunas de las cuales se mencionaron anteriormente. Los aspectos metodológicos que más destacaron son:

1. El Programa de acompañamiento inició su operación, en cada una de las entidades federativas, con dos Auxiliares Académicos por estado, distribuido de la siguiente manera:

AUXILIARES ACADÉMICOS OPERAN EN CADA UNO DE LOS ESTADOS Y GRUPOS DE ESTADOS. SOLO EN NAYARIT PARTICIPÓ UN AUXILIAR				
AGUASCALIENTES	DURANGO	MICHOACÁN	QUERÉTARO	TAMAULIPAS
BAJA CALIFORNIA Y BAJA CALIFORNIA SUR	GUANAJUATO Y QUERÉTARO	MORELOS	QUINTANA ROO	TLAXCALA
CAMPECHE	GUERRERO	NAYARIT	SAN LUIS POTOSÍ	VERACRUZ
COAHUILA	HIDALGO	NUEVO LEÓN	SINALOA	YUCATÁN
CHIAPAS	JALISCO-COLIMA	OAXACA	SONORA	ZACATECAS
CHIHUAHUA	MÉXICO	PUEBLA	TABASCO	

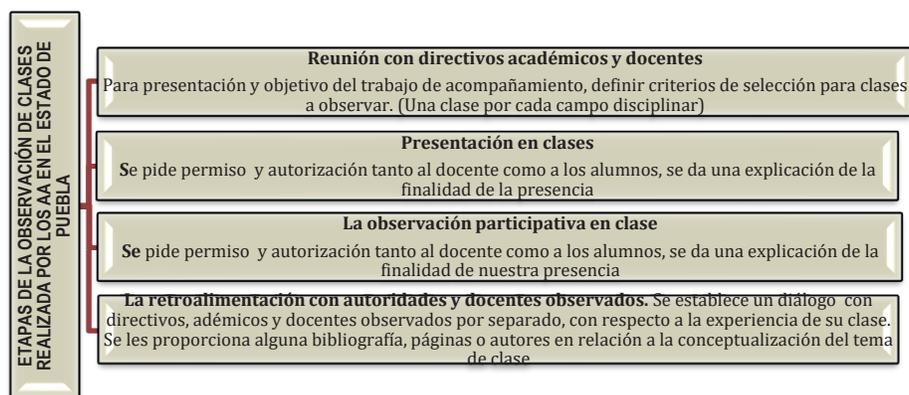
2. El planteamiento para la primera fase (marzo-julio-2018) fue visitar 10 planteles, no obstante, hubo estados que visitaron hasta 18 Unidades educativas, en la Fase 2 la mayoría de los equipos de Auxiliares visitaron más de 10 planteles
3. Cada equipo realizaría su plan de trabajo, de acuerdo a las necesidades de cada Entidad, tales como: seguridad, recursos económicos, facilidades para ingresar a los planteles y que los docentes pudieran aceptar el acompañamiento. El plan de trabajo incluiría los criterios utilizados para la elección de planteles y docentes de acuerdo a las prioridades que cada pareja de Auxiliares académicos tenga detectados con antelación, algunos fueron:
  - Planteles que destacaran por tener mejores o peores indicadores educativos, niveles de aprovechamiento, deserción, reprobación, entre otros.
  - Planteles que tuvieran mejor recepción para la implementación del Nuevo Modelo Educativo.
  - Planteles que no hayan aceptado muy bien la implementación del Nuevo Modelo Educativo.
  - Docentes de nuevo ingreso; docentes que habían tomado menor o mayor número de cursos de la plataforma de Educación Continua, docentes que destacan por su trabajo docente, entre otros.
4. Las asignaturas a observar en el Aula, en la primera fase son las del componente Básico de los semestres segundo y cuarto que eran los que estaban operando las asignaturas del NME y en la segunda fase son las de primero, segundo y tercer semestres
5. Los elementos de observación en la práctica que el docente realizaba en el aula era principalmente ver si se aplicaban los elementos que los Programas de estudio del NME planteaban: Aprendizajes

Esperados, Productos Esperados, Transversalidad, interacciones entre docentes y estudiantes, exploración de conocimientos previos de los estudiantes y el despliegue de las tres fases de clase: inicio, desarrollo y cierre

6. Los Auxiliares elaboraron sus propios instrumentos de observación, que respondieran a las diferentes necesidades de cada entidad federativa

Para la operación de la presente tarea los Auxiliares Académicos realizaron visitas a planteles, conversaron con directivos (directores, Subdirectores Académicos, jefes de departamento académico y de competencias y de formación docente) con los docentes y Consejos Técnico Académicos y Grupos Colegiados) también observaron clases en el aula previo consulta con los directores y subdirectores académicos.

En cada estado existen variaciones, ya que los AA establecieron diferentes maneras de ingresar a los a las escuelas. El siguiente ejemplo corresponde al realizado por los Auxiliares Académicos en el estado de Puebla.



Fuente: Informe de trabajo, primera fase del estado de Puebla.

## Instrumentos de Observación

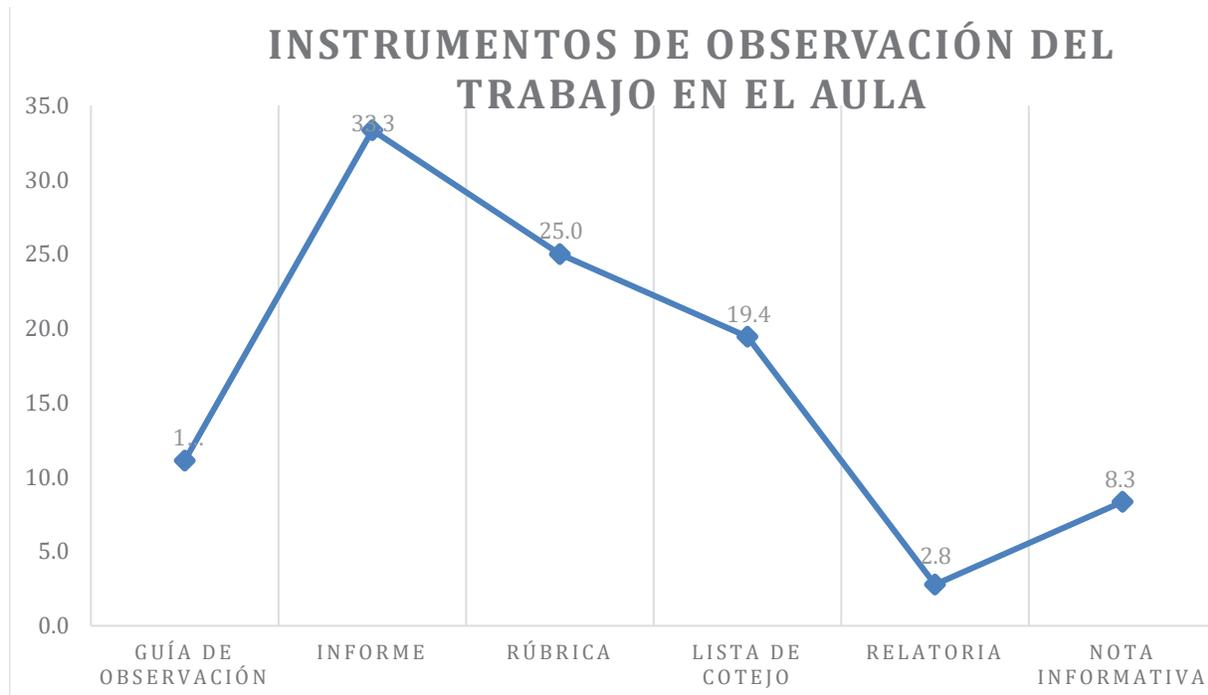
Los instrumentos para recoger la información de la observación en clase nunca se elaboró un formato fijo, con la finalidad de que los Auxiliares Académicos en sus distintos contextos, desarrollaran diversas formas de observar y registrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se construyen en las aulas y que contribuyan a la implementación y concreción del Nuevo Currículo.

La información del siguiente Cuadro es tomada de los instrumentos de observación analizados en cada Estado.



**Fuente:** Instrumentos de Observación de 28 equipos estatales de AA

Se aprecia que los más utilizados son: listas de cotejo, rúbricas, guías de observación, fichas informativas, la gran mayoría son muy generales, con muy poca información y sin retroalimentación u opinión propia sobre el proceso y su afectación o reforzamiento de la implementación del NME.



Fuente: Instrumentos de Observación UEMSTAYCM (2018)

El siguiente es un ejemplo de un pequeño párrafo de relatoría de la observación en el estado de Durango (Perla y Montenegro 2018), asignatura Química II:

El docente sale a la puerta del laboratorio y les dice que si no traen bata no podrán entrar, además de que uno a uno va preguntando cosas como nombre de la práctica, objetivo de la misma, entre otros datos que asegura previamente ya sabían que debían conocer para entrar a la práctica.

Van entrando quienes contestan lo que el docente les pregunta y él les va asignando un número de mesa del laboratorio, hasta que quedan conformados los equipos, luego él pasa a verificar cuántos son en cada mesa. De las 6 mesas del laboratorio 5 están ocupadas por alumnos y la central del frente tiene los reactivos con los que van a trabajar durante la sesión.

Les recuerda el material que deben tener en cada mesa y les indica que deben poner etiquetas a los frascos en los que van a almacenar las mezclas que elaborarán, porque esas mezclas luego serán utilizadas

## Resultados

El trabajo de acompañamiento se ha realizado en dos fases: fase 1. la “Implementación del Nuevo Modelo Educativo” marzo-julio 2018 y fase 2. la “Concreción del Nuevo Modelo Educativo” agosto 2018-febrero 2019.

### Fase I: “Implementación del Nuevo Modelo Educativo”

En el trabajo de los Auxiliares Académicos se detectaron cambios, tanto de personas, como de trabajo individual, o de mayor presencia de personal de las oficinas estatales. Los estados que no realizaron visitas son Morelos y Chiapas, por problemas sindicales. En 8 estados se observó un trabajo individual de los Auxiliares y en los estados que se incluyó personal de las oficinas estatales están: Aguascalientes, Michoacán, Tamaulipas y Veracruz.

De los 402 planteles que conforman la Unidad, fueron visitados 218, es decir, el 54.5%; en los cuales se registraron 431 observaciones distribuidas de la siguiente manera:

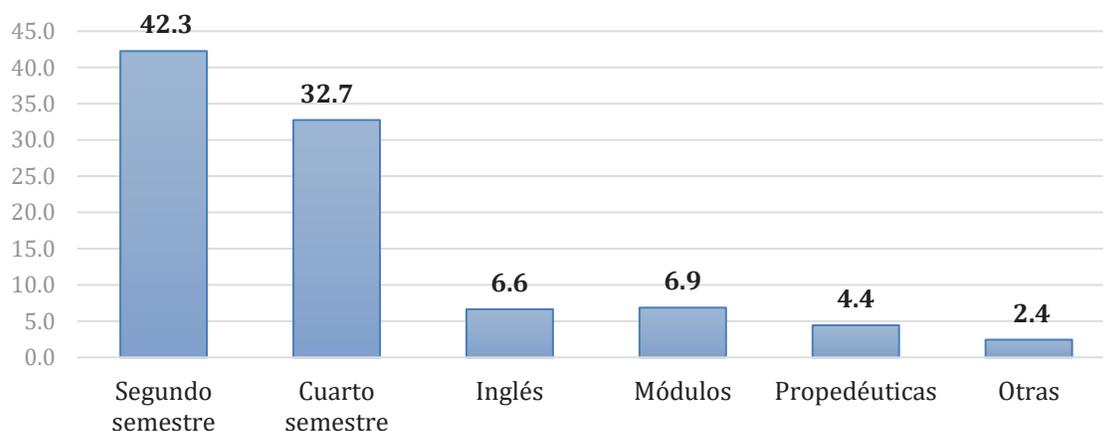
ASIGNATURAS DEL SEGUNDO Y CUARTO SEMESTRE QUE OPERA EL NME							OTRAS			TOTAL
GEOMETRÍA Y TRIGONOMETRÍA	QUÍMICA	LEOYE	CÁLCULO DIFERENCIAL	FÍSICA	ECOLOGÍA	INGLÉS	MÓDULOS PROFESIONALES	PROPEDÉUTICAS	OTRAS	
64	57	70	51	44	53	30	31	20	11	431

Fuente: Instrumentos de Observación de aula, primera fase 2018

Con base en el número de observaciones, los porcentajes de observaciones por materia y semestre se observa en la Figura 1, en la cual, se observa que el mayor porcentaje fue de materias del segundo semestre:

**Figura 1:** Porcentaje de observaciones por materia y semestre. Fuente: Instrumentos de Observación de aula, primera fase 2018

### Porcentaje de materias observadas

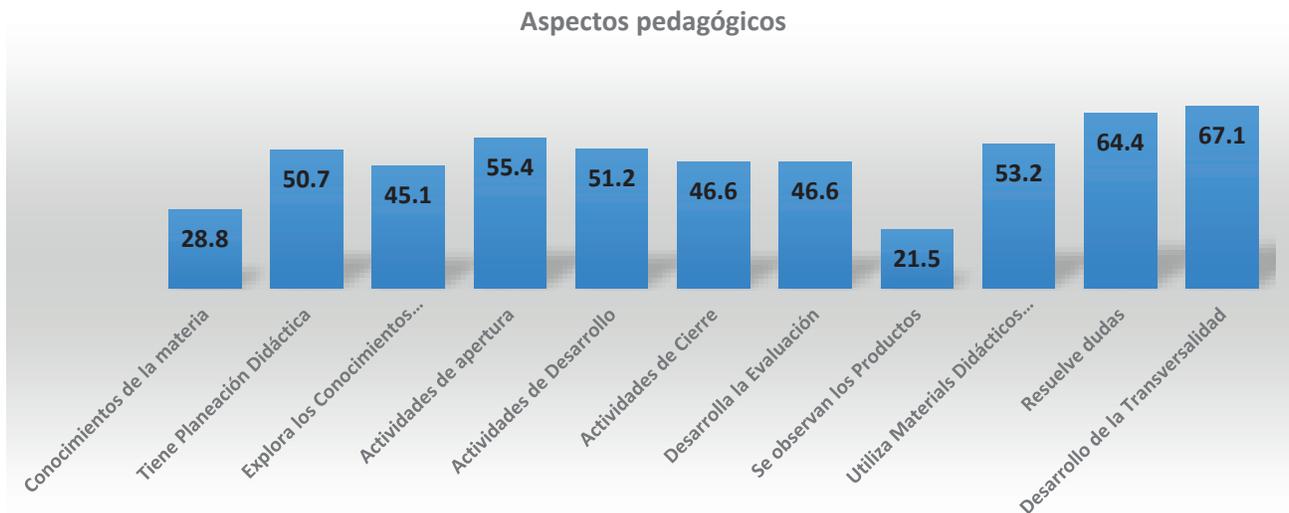


Conforme a los instrumentos de observación, que cada Auxiliar Académico utilizó, los aspectos pedagógicos que se consideraron como relevantes para determinar fortalezas y debilidades de la Implementación del Nuevo Modelo Educativo fueron:

- Conocimiento de la materia
- Planeación didáctica
- Conocimientos previos
- Actividades de apertura
- Actividades de desarrollo
- Actividades de cierre
- Evaluación
- Productos de evaluación
- Materiales didácticos apropiados
- Resuelve dudas
- Desarrollo de la transversalidad

De acuerdo a estos aspectos, en la figura 2 puede observarse, que, de las 431 observaciones y variados instrumentos, fue posible tener un indicador de lo que sucede en el aula. La figura muestra claramente, los aspectos más débiles de la práctica docente, es el conocimiento de la materia y los productos de evaluación. Sin embargo, aquí cabe destacar, que, al no ser formatos de observación homogéneos, los Auxiliares en algunos casos no observaban todos los elementos. Pero también se destaca en la figura, que hay elementos de mayor observancia, lo que significa que fue de mayor interés para los Auxiliares.

**Figura 2:** Observación de aspectos pedagógicos en el aula. Fuente: Instrumentos de Observación de aula, primera fase 2018



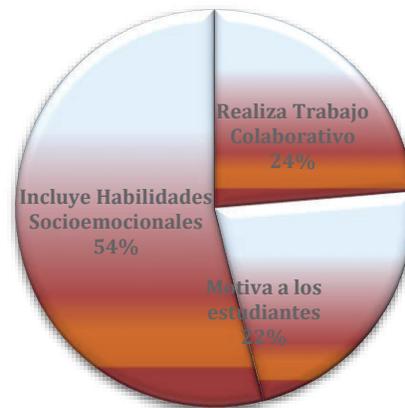
Otro elemento dentro del proceso de acompañamiento, fue el observar las interacciones educativas que se dan en el aula. Las interacciones educativas describen las conductas, actividades y relaciones entre docente y estudiantes, al interior del aula (Razo y Cabrero, 2016). En este aspecto, lo que se observó fueron tres indicadores:

- Habilidades Socioemocionales (del programa construyeT)
- Trabajo Colaborativo
- Motivación en los estudiantes

En la Figura 3, puede determinarse, que elemento fue el más observado en las aulas por los Auxiliares, y este fue las Habilidades Socioemocionales, sobre todo porque, es un requisito de la SEMS.

**Figura 3:** Observación de las interacciones en el aula durante el acompañamiento. Fuente: Instrumentos de Observación de aula, primera fase 2018

### Interacciones en el aula



#### Fase 2: “La puesta en marcha del Nuevo Currículo de la EMS”

Con la experiencia, de la fase I y algunos movimientos en cuanto a los Auxiliares Académicos, se realizaron los trabajos para el semestre de agosto 2018 a enero 2019. En esta fase, el elemento central fue el Nuevo Currículo y con las materias de componente básico.

Para este período, fue posible tener un mayor número de planteles visitados, 57.5%, y un mayor número de observaciones, 539. Se observaron materias de tres semestres. Como se muestra a continuación:

PRIMER SEMESTRE						TERCER SEMESTRE			
Álgebra	Química	TIC'S	Lógica	LEOyE	Inglés I	Geometría Analítica	Biología	Ética	Inglés III
54	46	32	55	64	28	52	26	45	26

QUINTO SEMESTRE			OTROS				
Cálculo Integral	Física	CSTyV	Inglés	Módulos	Taller de Matemáticas	HSE	Orientación Educativa
25	36	32	16	48	2	1	1

**Fuente:** Instrumentos de Observación de aula, segunda fase 2018

## Áreas de oportunidad y fortalezas del programa de acompañamiento

A manera de cierre, punteamos algunas reflexiones en torno a áreas de oportunidad y fortalezas del programa de acompañamiento que se lleva a cabo actualmente en la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y de Ciencias del Mar:

1. El programa permite trabajar y compartir la reflexión y el diseño de estrategias de manera colaborativa con los principales actores de la implementación del currículo.
2. Se apoyó a los Consejos Técnicos Académicos (CTA) de los planteles en la reestructuración de reuniones de academia orientadas a realizar acuerdos y compromisos.
3. Se logró obtener, en la mayoría de los estados, la aceptación y participación de docentes y directivos en el programa, además de que esperan que continúe.
4. En algunos estados, se incorporó a docentes y directivos en las observaciones de aula.
5. Permite identificar de manera presencial y directa las inquietudes y necesidades de los docentes.
6. Identificar y conocer las necesidades de infraestructura y equipamiento de los planteles visitados.
7. El programa permite detectar información valiosa se utiliza para la mejora de los aspectos pedagógicos, así como, para reorientar o mejorar otros programas.
8. La sistematización de la información generada en los estados de las visitas realizadas sirve para determinar las fortalezas y áreas de oportunidad.
9. El proceso de acompañamiento se debe reforzarse con trabajo de forma colaborativa y de manera coordinada, de los equipos estatales.
10. Se requiere de una capacitación más específica sobre el acompañamiento para los Auxiliares académicos.
11. La mayoría de instrumentos de observación de las sesiones de Aula requieren reforzarse y/o complementarse con el reconocimiento de:
  - El desarrollo de la transversalidad
  - Agregar apartados con reflexiones de los Auxiliares Académicos
  - La eficacia de los productos esperados.
  - La retroalimentación al estudiante de los aspectos que debe fortalecer
  - La exploración de los conocimientos previos.
  - La Evaluación en clase
  - El desarrollo del trabajo colaborativo.

## Referencias

DOF. (2012, 4 septiembre). Acuerdo Secretarial 653. Recuperado 30 abril, 2019, de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_II\\_acuerdo\\_653\\_plan\\_estudios\\_bachillerato\\_tecnologico.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_II_acuerdo_653_plan_estudios_bachillerato_tecnologico.pdf)

DOF. (2008, 26 septiembre). Acuerdo Secretarial 442. Recuperado 30 abril, 2019, de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf)

Hernández, C. y Vallejo, F. (2017). Acompañamiento tutorial en la Universidad de Antioquia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52), 3-22.

Polanco, R. (1994). Observación y retroalimentación del comportamiento docente en el salón de clases: sus efectos sobre el desempeño de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26 (1), 35-49. Recuperado en 30 de abril de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000200117&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200117&lng=es&tlng=es).

UEMSTAyCM. (S/F). *Programa de Acompañamiento*. Documento de Trabajo.

## ACOMPAÑAR LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL BACHILLERATO EN UNA RED DE REDES: RETOS Y POSIBILIDADES

Luz Lazos Ramírez, Jesús Salinas Herrera, Roberto Feltrero Oreja

En este documento nos proponemos abordar el tema del acompañamiento en la práctica docente a partir de una experiencia reciente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Para ello, organizamos el texto en cuatro apartados. Primero nos enfocamos al contexto general del acompañamiento en educación media superior; después, recuperamos el cambio curricular en el CCH y la forma como incide en la práctica docente. En un tercer momento, mostramos los límites y posibilidades del acompañamiento en red para, finalmente, reflexionar sobre los aprendizajes de esta innovación curricular.

### Contextos en la educación media superior que convocan al acompañamiento

Las instituciones en la Educación Media Superior en nuestro país, como ocurrió en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en la última década se han vivido iniciativas diversas de transformación curricular (Sosa, 2008), que entre otras convocatorias o apuestas en la última década por poner al centro del proceso de enseñanza el aprendizaje los alumnos, para organizar la actividad de enseñanza en las aulas del bachillerato.

Dicho enfoque centrado en el aprendizaje, también fue propuesto desde la Reforma Integral del Bachillerato (Consejo Académico de Bachillerato, UNAM, 2007) y confirmado en la argumentación de la actualización de los programas del Plan de Estudios del CCH (2016), que se reitera a los docentes y sus prácticas como los protagonistas de la transformación en el aula de la gestión del conocimiento (Olivé, 2012).

Esta orientación de la enseñanza centrada en el aprendizaje, en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM no es una novedad, como en el resto de bachilleratos, ya que es una tradición que orientó la fundación del propio Colegio y a más de cuatro décadas de su creación, se actualiza, profundiza y confirma la orientaciones de su modelo educativo en su última adecuación curricular (2016), en donde se reitera que la transformación curricular en el aula a partir de profundizar una enseñanza centrada en los procesos de aprendizaje.

Por ello, este acumulado de poseer una tradición en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de una educación centrada en los procesos de aprendizaje, se moviliza y actualiza dicha tradición con otros procesos que está viviendo el Colegio, entre otros podemos destacar: a) la renovación generacional de la planta docente al continuar la jubilación de su profesorado fundador, lo cual es todo un reto en un proyecto educativo lograr la transmisión de la tradición de su modelo; b) actualizar y buscar vías de desarrollo con los estudiantes del siglo XXI, particularmente los jóvenes de las generaciones @ y # (Feixia, Fernández-Planells y Figueras-Maz, 2016) que están viviendo procesos de transformación de sus culturas de la información, comunicación y conocimientos, en síntesis su cibercultur@ (Maass, Amozurrutia y

González, 2015); c) la diversificación de condiciones en el aula entre alumnos regulares de cada turno, alumnos en asignaturas impartidas intensivamente, alumnos acompañados por diferentes procesos de tutoría académica presenciales y virtuales, en síntesis cómo encarar la diversidad de escenarios y ambientes educativos en los cuales se desarrolla su proyecto educativo en el día a día.

Los anteriores procesos implican nuevos retos y posibilidades y abre una nueva coyuntura en la realización de un Modelo Educativos del CCH en el bachillerato, que se propone centrarse en el aprendizaje. Por ello, al momento de dar seguimiento y acompañar la última actualización curricular CCH, se pensó en distintas cuestiones. En particular, nos interrogamos sobre ¿cuál es tipo de proceso de acompañamiento pertinente, congruente y posible? para aportar una mirada densa y compleja de los procesos de práctica docente orientados a una educación centrada en el aprendizaje y en nuestros contextos reales en el aula.

## **Ajuste curricular oportunidad en el CCH una oportunidad para la mejora de la práctica docente en Red**

El reto de la actualización de los programas de estudio en una institución educativa debe ser constante; no se puede considerar esta tarea como algo que se revise cada cinco años o más, sino como una actividad continua, pues todo programa siempre es perfectible no sólo para incorporar los avances propios de la disciplina, sino también para incluir tanto las nuevas propuestas didácticas que de manera constante surgen del trabajo académico de profesores y alumnos, como los ajustes que aconseja la propia experiencia de los docentes que los aplican. En los 48 años de su fundación, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha tenido solamente una revisión curricular, un ajuste de programas y una actualización de programas.

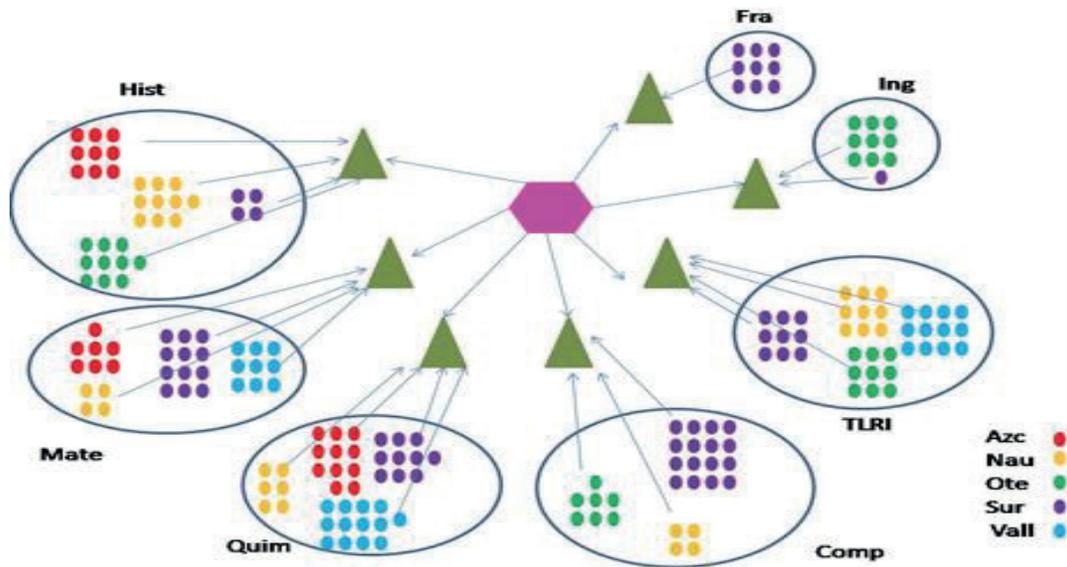
La actualización de todos los programas del plan de estudios del CCH se realizó en el año escolar 2016 - 2017. En este contexto se realizó un trabajo inédito en el Colegio que consistió en generar un Programa Institucional de Seguimiento y Evaluación (PISyE). La finalidad del programa fue conocer cuáles son las necesidades que se generan en las aulas y las inquietudes docentes respecto a la integración de nuevos contenidos y al tratamiento innovador de éstos. Se puso el acento, en una primera etapa, en el seguimiento.

El seguimiento, tuvo como propósito recuperar de forma sistemática las dificultades y fortalezas de la puesta en práctica de los programas; así, la evaluación propiciará identificar los aspectos del proceso de enseñanza que permitan una mejor apropiación de los aprendizajes y determinar, a mediano plazo, la modificación o actualización de los programas indicativos tanto en los aprendizajes, contenidos y formas de apropiación de dichos aprendizajes.

Es necesario hablar del acompañamiento en dos niveles: uno institucional derivado de la responsabilidad del programa por parte de la Dirección General del CCH, periodo, 2014-2018; y el otro del acompañamiento de los asesores académicos del programa, coordinadores de módulos y coordinadores de grupos de trabajo. En este apartado nos referimos al primer nivel.

Se convocó a profesores de carrera y de asignatura a conformar Grupos de Trabajo por área y asignatura, constituyéndose 22 seminarios de seguimiento de la operación de la actualización curricular, que llamaremos también grupos de trabajo, con la siguiente distribución de integrantes de los grupos de trabajo disciplinares y por planteles:

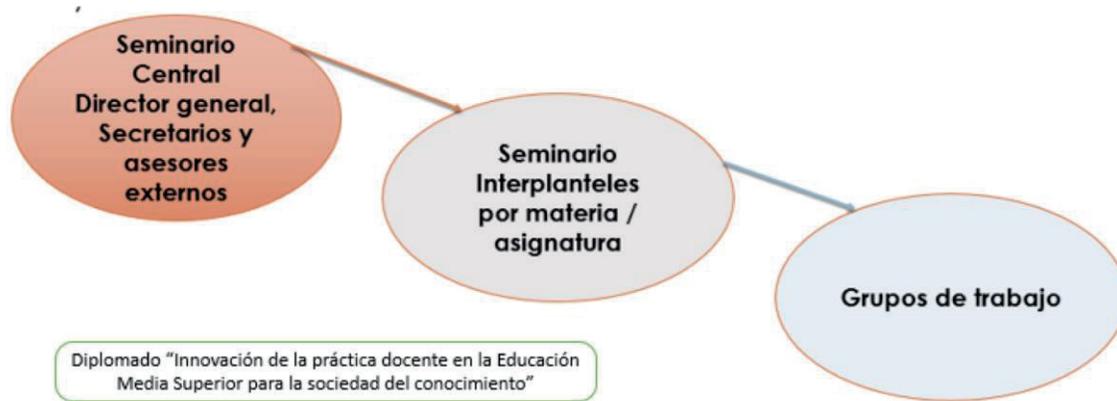
Figura 1: Organización de la red de grupos de trabajo en CCH



Una parte importante, del PISyE, fue la participación de los profesores en el Diplomado: “Innovación de la Práctica Docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento”, cuyo objetivo fue proporcionar al profesorado del Colegio elementos teórico-metodológicos que permitan iniciar un proceso de investigación educativa y coadyuvar a concretar el propósito del PISyE antes señalado. Es importante mencionar que el diseño general, organización y realización del diplomado estuvo a cargo de especialistas externos y avalado por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), de la UNAM, lo que fortaleció la vinculación con instancias académicas.

La estructura de funcionamiento y conducción del programa de seguimiento se estableció como se muestra en la siguiente figura.

Figura 2: Estructura de funcionamiento del PISyE. (Elaboración de autores)



El Seminario Interplanteles por Asignatura, estuvo integrado por dos miembros del Seminario Central y los coordinadores de los grupos de trabajo de la asignatura correspondiente, la función fue socializar las tareas realizadas en los Grupos de Trabajo, puntualizando y consensuando la participación en las actividades del Diplomado.

En el Seminario Central, coordinado por el Director General, participaron los titulares de las secretarías de Comunicación Institucional, Servicios de Apoyo al Aprendizaje, Planeación y Programas Institucionales, así como del Centro de Formación de Profesores, la Secretaría Auxiliar del Área de Matemáticas y los asesores externos.

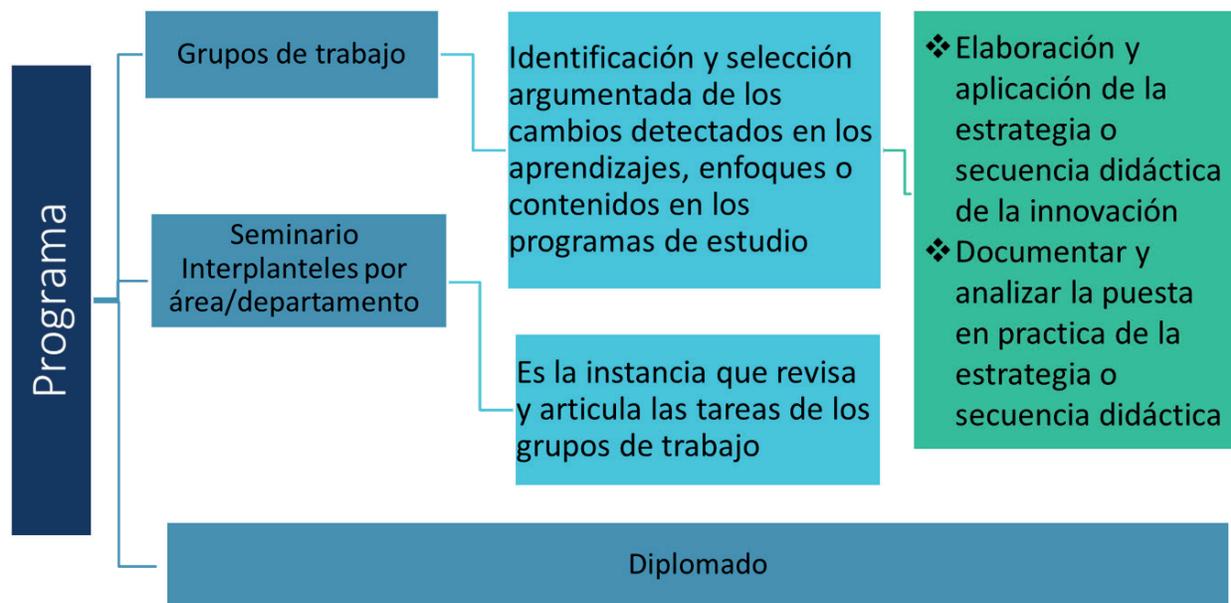
El Seminario Central tuvo como función principal articular las actividades tanto de la conducción de los grupos de trabajo de los diferentes planteles del Colegio, que recuperaron información de la puesta en práctica, así como del diplomado “Innovación de la Práctica Docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento”, cuyo objetivo fue proporcionar elementos de investigación educativa.

Las actividades del PISyE se orientaron con la metodología investigación-acción y se conformó una red de redes -para construir comunidades de indagación y aprendizaje-, como estructura de organización para favorecer la colaboración entre docentes a partir de la interrelación de las responsabilidades individual y colegiada. Es así que con los Grupos de Trabajo por materia, se establecieron tres niveles de participación dentro de la red: a) individual, b) colegiado directo, y c) colegiado indirecto.

En el funcionamiento de cada uno de los niveles de la red destacan las siguientes tareas: individual y colegiado directo, la identificación y selección argumentada de los cambios en los aprendizajes, enfoques o contenidos detectados en los programas actualizados para elaborar y aplicar la estrategia o secuencia didáctica de la innovación, sustento para el análisis y mejora de la práctica docente y, del colegiado indirecto, el Seminario interplanteles por materia, participando en la revisión periódica y sistemática de las tareas realizadas y, del Seminario Central articulando, conduciendo y orientando las tareas.

En la siguiente figura se presenta de manera esquemática las principales acciones del PISyE.

Figura 3: Principales acciones del PISyE (Elaboración de autores)



Por lo que respecta al diplomado fue un espacio encaminado a proporcionar información para que cada docente incursione, a partir de su práctica en el aula, en un proceso investigación- acción, situado en el contexto de un plantel, sus estudiantes y sus recursos, así como en el proceso de colaboración con otros docentes en la instrumentación de algunos cambios efectuados en los programas actualizados.

En este proceso de investigación colaborativa, las actividades en la red a través del diplomado estuvieron orientadas hacia los siguientes puntos de colaboración docente:

1. Lectura individual y colegiada del programa actualizado para identificar los aspectos que significaron una innovación en los programas.
2. Diseño de una estrategia o secuencia didáctica orientada al aspecto seleccionado.
3. Aplicación en el aula la estrategia o secuencia diseñada y realizar el registro de la experiencia.
4. Elaboración de un documento individual donde se narra la experiencia de la aplicación de la estrategia cuya función es proporcionar la evidencia para el análisis y la reflexión colegiada.
5. Elaboración de un documento colegiado en el grupo de trabajo con el análisis de la estrategia, a partir de su aplicación y realizando los ajustes necesarios a la misma.
6. Participación en espacios para la discusión colegiada con otros seminarios para la comunicación de los resultados de investigación y las buenas prácticas detectadas.

Los resultados de las reflexiones y el trabajo colegiado de la puesta en práctica de dos estrategias, elaboradas con base en las innovaciones detectadas en los respectivos programas; fueron ponencias presentadas por las profesoras y profesores en dos Coloquios y publicadas en dos memorias.

Esta ha sido una experiencia innovadora en la formación del profesorado del CCH, entre otras cosas, debido a que tomaron como centro de reflexión su propia práctica docente y diseñaron un dispositivo de innovación para resolver problemas del proceso enseñanza aprendizaje identificados por ellos mismos, así como incorporar elementos metodológicos y teóricos para documentar sus evidencias y analizar con cierto rigor sus resultados.

### **Acompañar en Red: límites y posibilidades**

De la experiencia descrita de acompañamiento en el marco de la operación en el aula del Ajuste Curricular en el CCH a partir de una Red de docentes, articulados en torno a la reflexión práctica docente, nos deja un balance que a continuación compartimos de manera sintética:

#### *Límites y retos*

1. El primer límite, planteado tienen que ver con el conocimiento, la familiaridad y la experiencia de realización de una metodología de Investigación Acción y de operación de Red de Redes para pensar los retos y problemas del aula y acompañar el diseño, operación y sistematización de lo que ocurre en la práctica docente a partir de apuestas realizadas, ya que este tipo de metodología es más pertinente con procesos vivos, en transformación de los que ocurre en el aula, lo que se modifica, lo que se confirma, lo que no se resuelve.
2. La ventaja que sean los docentes los que sean los protagonistas centrales de la red de investigadores de sus aulas en colegios por académicos y planteles, es una oportunidad de que seguimiento, análisis, propuestas, interpretaciones y nuevas interrogantes, pero a la vez es una dificultad por que la investigación opera con investigadores-docentes, que están ocupados en la operación de la docencia, en la gestión institucional en el día a día. Especialmente, porque muchos de los docentes que están dispuestos a operar en red de seguimiento de la práctica docente, como proyecto de acompañamiento, son interesadas y proactivas en otras actividades de docencia, investigación y gestión institucional, lo cual al inicio es una ventaja para incorporar los grupos de trabajo de la red, tienen una mayor tensión y afecta las condiciones de sostenibilidad del desarrollo de la investigación por el cúmulo de tareas y coyunturas que institucionalmente se viven en la vida de las escuelas, que no necesariamente acompañan de mejor manera la investigación, lo cual requirió ajustes en la operación del Diplomado y momentos de trabajo colegiado, que permite trabajo en red pero con esta tensión operar en condiciones reales que viven los docentes en un plantel.

3. Comunicación de los avances y hallazgos de la investigación acción en red se concentraron en la realización de dos encuentros académicos y la publicaron digitalmente los mismos avances de la investigación, pero no existió posibilidad de una tercera fase pensada en el proyecto, en las cuales ya no existieron condiciones de posibilidad institucional, para hacer una divulgación en red de redes, que permitiera no solo comunicar los avances de manera unilateral, sino hacer de la comunicación de resultados una posibilidad de encuentro e interacción entre las comunidades de académicos del CCH, esta escala de
4. Poca familiaridad del trabajo colaborativo por medio de escenario o ambientes educativos mixtos presenciales y virtuales, que efectivamente no son escenarios con los cuales no se está familiarizada la comunidad de académicos participantes, mucho menos para el diseño, desarrollo y producción de la investigación lo cual a pesar de ser un formato que posibilite más flexibilidad, no corresponde a las tradiciones y formas de comunicación habituales, lo cual fue documentado en toda la experiencia como los encuentros en nodos presenciales, por disciplinas o planteles eran momentos de impulso y reparación de la red y el trabajo en plataforma fue siempre un punto de tensión a lo largo de toda la experiencia.

#### Posibilidades y logros

1. Se logró la construcción de una Red de Colaboración Docente que construyó dispositivos de indagación de la práctica docente, que se aplicaron y analizaron con una metodología compartida. El resultado de la misma son 23 secuencias o estrategias innovadoras para siete asignaturas de Primer Semestre, 19 secuencias o estrategias para siete asignaturas de Segundo Semestres. Todos estos productos diseñados, aplicados y analizados en el contexto de la actualización de programas. Y la sistematización 123 relatos de la operación de dichas estrategias de innovación.
2. Fue posible identificar prácticas de colegiados de docentes para desarrollar trabajo colaborativo, que transmiten del Modelo CCH, que confirma posibilidades y potencias que son prácticas cotidianas que confirman en el diseño, realización y valoración de buenas prácticas, que por dicho proceso, son comunicables, así como también se localizaron límites de buenas prácticas para transferir en tres escenarios posibles: grupos de alumnos regulares, grupos de alumnos recursamiento intensivo, grupos de alumnos en cursos sabatinos.
3. Se desarrolló vida en un primer nivel de cooperación como red de redes para acompañar la práctica docente y la identificación de buenas prácticas, sin embargo, es un primer desarrollo, no podríamos hablar de la consolidación de prácticas de colaboración plena, pero sí un primer ciclo de experiencias de trabajo en una red de redes que vivió una trama de problemas, se diseñó colaborativamente estrategia de seguimiento e intervención para la mejora de la práctica y se

investigó y contrasto primeros resultados, es importante que dichas experiencias pasen por más de un ciclo escolar, para verificar las prácticas a consolidar la red de redes de acompañamiento, que ya no fue posible pasar a una fase de consolidación.

## Lo aprendido como propuesta, una reflexión desde la innovación

La riqueza de esta experiencia de acompañamiento en una red de redes en CCH, como la hasta aquí documentada, en torno a los procesos de transformación de la práctica docente en el aula podemos reflexionar desde varias aristas, en esta ocasión proponemos hacer las reflexiones finales de esta ponencia en el simposio desde los tópicos de la innovación, por ello, queremos compartir con ustedes a manera de cierre, la autoevaluación en el paso entre primer y segundo diplomado y mostrar algo de lo que aprendimos en torno a pensar el acompañamiento desde el desarrollo en red del acompañamiento desde la innovación.

La innovación es una actividad esencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y constituye una base para el diseño y desarrollo curricular (Medina, Rivilla, Domínguez, Garrido, & Sánchez, 2011). Estos procesos de mejora requieren del profesorado una actitud y una práctica generadora de nuevo conocimiento didáctico y profesional que requiere, a su vez, de una capacitación para que las actividades de investigación fundamentan y apoyan la actitud innovadora del profesorado (López & Hernández, 2018; Rius & Pañego, 2015). Para cumplir con estos objetivos, son necesarias actuaciones formativas que vinculen la innovación y la investigación educativas.

Cualquier acción formativa y de seguimiento, como la estrategia de seguimiento descrita del acompañamiento a lo largo de la ponencia, requiere de un análisis diagnóstico de las necesidades del profesorado y la institución correspondientes para adaptar las estrategias formativas. De esa manera, se pueden diseñar estrategias de formación docente con la flexibilidad que exigen los docentes de educación superior. Una flexibilidad que, además de tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la práctica docente, vincule la teoría y la práctica profesional del docente en espacios de investigación, colaboración e intercambio de aprendizajes y experiencias (González-Maura, Valdivia-Díaz, & López-Rodríguez, 2017; González-Tirados & González-Maura, 2007).

Por otro lado, las acciones de formación y seguimiento, también requieren una revisión acorde a los nuevos sistemas educativos por competencias que reflejen, en los mismos procesos de formación, las necesidades de aprendizaje y mejora continua del docente y de sus estrategias (Monge-López, Torrego, & Montalvo-Saborido, 2018). En este sentido, las acciones formativas y de seguimiento no pueden ser meramente teóricas, suponiendo aún mayor carga para el docente, sino que deben aportar resultados prácticos y aplicables directamente al quehacer innovador e investigador del docente. Por ello, se propone que las estrategias de formación y seguimiento deben ser también de acompañamiento personalizado para apoyar a cada docente en la elaboración de sus resultados prácticos (Cifuentes-Gil, 2012; Rodríguez-Garrido, 2007).

Todos estos objetivos de las estrategias de formación innovadoras, en el segundo diplomado se realizó con los tutores, moderadores de los nodos de la red y participantes un proceso de autoevaluación a manera de estudio exploratorio y descriptivo de metodología mixta, que queremos compartir a manera de reflexión final.

Se llevaron a cabo tres reuniones para la consulta a los docentes y posterior socialización de los resultados de la identificación de las necesidades de formación en innovación e investigación educativas. Se plantearon una serie de interrogantes para la discusión y exposición de ideas relativas a docencia y a investigación. En concreto, los participantes de los grupos trabajaron en torno a los siguientes interrogantes:

- Conocimiento sobre las herramientas y recursos TIC, nivel de competencia y actitudes.
- Métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados y coherencia con el enfoque de desarrollo competencial.
- Práctica investigadora habitual y creencias sobre la utilidad de la investigación educativa para la innovación.
- Experiencias de formación y preferencias de modalidad presencial o semipresencial.
- Manejo de las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje y utilidad percibida.

Los resultados evidenciaron que los docentes requieren de un sistema de acompañamiento personalizado para poder superar las barreras, tecnológicas y pedagógicas, que impiden los procesos de innovación y adaptación de su diseño curricular para el modelo de diseño y desarrollo curricular por competencias. Asimismo, se identificó la necesidad de fomentar la investigación educativa a los fines de innovación docente.

El programa diseñado resultante de mejora del diplomado tuvo como principal aprendizaje conjugar las siguientes características: modalidad *blended-learning* y **estrategia de acompañamiento presencial denominada asesoramiento colaborativo** y personalizado. El programa sigue una estructura modular que determina: objetivos, estrategias, actividades y resultados de aprendizaje. La evaluación formativa y continua se configura como un espacio de auto, co y heteroevaluación, enfatizando la autonomía de cada participante y la evaluación compartida y responsable.

Otros resultados evidenciaron interés por el aprendizaje de la herramienta Moodle, a fines de incorporar su uso a su práctica docente, consecución de expectativas previas y satisfacción con la organización general de las tareas. Finalmente, los participantes manifestaron dificultades y obstáculos encontrados, así como los elementos del programa formativo en que el grado de satisfacción es mayor y menor.

## Referencias

- Cifuentes-Gil, R. M. (2012). Acompañamiento a la formación docente investigativa en pedagogía universitaria, en una universidad privada del Caribe. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 189-218.
- Consejo Académico de Bachillerato UNAM. (2007). Coloquio Tendencias y experiencias de reforma en el bachillerato: México UNAM.
- Feixa, C., Fernández-Planells, A. & Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 107-120.
- Fierro, Fortoul y Rosas (2000). *Transformando la Práctica docente. Una propuesta basada en la investigación -acción*. México: Paidós.
- González-Maura, V. L., Valdivia-Díaz, J. E. V., y López-Rodríguez, A. (2017). Diplomado en docencia e investigación universitaria Una experiencia formativa para el desarrollo de competencias profesionales docentes en la Universidad de Atacama. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(0), 121-146.
- González-Tirados, R. M., y González-Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.
- López, C. M., y Hernández, P. G. (2018). *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=707267>
- Maass, M.; Amozurruti, J.A. y González, J.A. (2015). *Cibercultur@ e Iniciación a la Investigación Interdisciplinaria*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en ciencias y Humanidades, UNAM. ISBN. 978-607-02-7127-4, págs. 392.
- Monge-López, C., Torrego, J. C., y Montalvo-Saborido, D. (2018). Asesoramiento colaborativo y rasgos del profesorado: una propuesta metodológica. En *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*, ISBN 978-84-9171-098-1, págs. 319-338 (pp. 319-338). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6309754>
- Olivé, L. (2012). *El bien el mal y la razón Facetas de la ciencia y la tecnología*. México: UNAM.
- Rius, N. I., y Pañego, M. M. (2015). *Investigación e innovación en educación superior*. Universitat de València. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674691>
- Rodríguez-Garrido, E. A. (2007). *Acción de acompañamiento académico: modelo de intervención docente que posibilita evolución conceptual metodológica y actitudinal* (<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>). Universidad de Burgos. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18765>
- Sosa, E. (2008). *Pensar y realizar una reforma en el bachillerato tecnológico. Algunas encrucijadas*. Recuperado de: [http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/eutopia\\_08\\_0.pdf](http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/eutopia_08_0.pdf) consultado el 1 de octubre del 2016.