



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CDMX CENTRO**

**PROPUESTA PEDAGÓGICA:
“EL FORTALECIMIENTO PROFESIONAL DEL PERSONAL
DE LOS CENTROS DE MAESTROS DE LA
CIUDAD DE MÉXICO”**

**QUE PRESENTA:
OSCAR MENDOZA HERNÁNDEZ**

**PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA
EN LA LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN DE
EDUCACIÓN CÍVICA Y FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

**ASESOR:
M. en C. JAIME RAÚL CASTRO RICO**

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 02 de septiembre de 2020

LIC. OSCAR MENDOZA HERNANDEZ.

P R E S E N T E

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

EL FORTALECIMIENTO PROFESIONAL DEL PERSONAL DE LOS CENTROS DE MAESTROS DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

A propuesta del director de tesis Mtro. Jaime Raúl Castro Rico, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	DR. VICENTE PAZ RUIZ
SECRETARIA (O)	MTRO. JAIME RAÚL CASTRO RICO
VOCAL	MTRO. ENRIQUE AGUSTÍN REYES GAYTAN
SUPLENTE	MTRA. LUZ GUADALUPE AGUILAR HERNÁNDEZ
SUPLENTE	DR. SERGIO GOMEZ NAVAS MARTINEZ

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

*VPR/RGA*jjc*

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

AGRADECIMIENTOS y DEDICATORIA

A mi esposa Nayeli

Por su amoroso apoyo y acompañamiento en este importante proyecto académico, además de sus valiosos consejos.

A mi hija Isabella

Por ser la gran motivación para querer ser mejor persona y seguir adelante hacia el logro de nuevos propósitos en mi vida.

A mi madre y a mi padre

A ella, por brindarme siempre su apoyo en las decisiones que he tomado en la vida.

A él, por enseñarme con su gran ejemplo que siempre se puede ir hacia adelante a pesar de las adversidades.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1. DEL CONTEXTO AL DIAGNÓSTICO	
1.1. Complejidad y globalización	7
1.1.1. Políticas educativas internacionales. De los derechos humanos a la Inclusión	11
1.1.2. Políticas educativas nacionales	15
1.1.3. Política educativa local	23
1.2. Centros de Maestros	24
1.3. Análisis curricular comparado	29
1.3.1. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	30
1.3.2. Reforma Integral de la Educación Básica	32
1.3.3. Reforma Educativa y Nuevo Modelo Educativo. Aprendizajes Clave	35
1.4. Diagnóstico pedagógico	40
1.4.1. Problematicación de la práctica educativa	41
1.4.1.1. Categorías de la problematicación. Aplicación de instrumento	42
1.4.2. Problemática socioeducativa	45
1.4.2.1. Preguntas de investigación	47
1.4.2.2. Problema de investigación	49
1.4.2.3. Propósito general	50
1.4.2.4. Supuesto pedagógico	51
1.4.2.5. Justificación	52
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA	
2.1. Fundamentación teórica	55
2.1.1. Fundamentación genérica	55
2.1.2. Fundamentación específica. Categorías de la propuesta pedagógica	58
2.2. Metodología. Enfoque de la investigación	64
2.2.1. Investigación Acción. Modelo de Whitehead	65
2.3. El Plan de Acción	66
2.4. Propuesta pedagógica. Organización inicial	68
2.5. Valoración de la propuesta pedagógica	69
2.5.1. Diseño y pilotaje del instrumento	69
2.5.2. Aplicación del instrumento y resultados	70
2.6. Triangulación metodológica	73

CAPÍTULO 3. PROPUESTA PEDAGÓGICA	
3.1. Proyecto de fortalecimiento profesional para el personal de Centros de Maestros de la Ciudad de México	79
3.1.1. Descripción general	79
3.2. Elemento de base	81
3.2.1. Normatividad de referencia	82
3.3. Elementos de profesionalización	85
3.3.1. La figura educativa de Centros de Maestros. Asesor educativo	86
3.3.1.1. Denominación de la figura educativa de Centros de Maestros	90
3.3.2. Saberes requeridos del Asesor educativo	94
3.3.2.1. Conocimientos	94
3.3.2.2. Habilidades	99
3.3.2.3. Actitudes	103
3.4. Elementos de organización	106
3.4.1. Estrategia para las actuaciones. El taller	107
3.4.2. Recurso metodológico de actuación. Mediación Pedagógica	109
CONCLUSIONES	115
FUENTES DE CONSULTA	120
ANEXOS	135

INTRODUCCIÓN

La formación continua, que propicie un desarrollo profesional permanente de docentes, directivos y supervisores como principales agentes dentro del sistema educativo en la Ciudad de México, favorece la mejora de las prácticas y la transformación de la labor educativa en las escuelas para propiciar un mejor desempeño de los estudiantes de Educación Básica y un aumento de la calidad educativa que se ofrece. Dado que el personal de Centros de Maestros ha estado involucrado en dichos procesos, desde la creación de estos espacios, su fortalecimiento profesional cobra relevancia ante la necesidad de desarrollar acciones formativas pertinentes, configuradas con todos los componentes requeridos.

El presente proyecto parte de la problematización de mi práctica al reflexionar sobre mi labor cotidiana como integrante del Centro de Maestros Gregorio Torres Quintero, identificando vacíos y limitaciones en la formación continua de quienes realizamos tareas de formación continua de agentes educativos, ya que desde lo institucional no se han fortalecido las prácticas con mecanismos de desarrollo profesional en función de criterios derivados de las acciones formativas que se realizan y de rasgos profesionalizantes particulares de una figura educativa determinada.

La propuesta de intervención para atender lo anterior se generó a partir de un diagnóstico que toma como referencia el análisis del contexto desde la política educativa internacional, nacional y local, para revisar la orientación de las líneas de formación continua a lo largo de las tres últimas décadas, vinculándolo con el rol que han jugado los Centros de Maestros desde su creación, en contraste con las funciones asignadas por la autoridad educativa del gobierno que inició en 2012, que las reorientó drásticamente y generó al interior de estos espacios un ambiente de ambigüedad institucional y de desconocimiento con relación a los elementos que configuran la identidad profesional del personal que ahí labora, quienes muestran confusión principalmente respecto a la figura educativa que los identifica, los rasgos que la caracterizan y los recursos metodológicos que sustentan sus actuaciones dentro de los procesos formativos

La Propuesta Pedagógica que da respuesta a la problemática planteada, integra elementos que permiten identificar los rasgos de profesionalización del personal de

Centros de Maestros, desde la posibilidad de denominación de una figura educativa con características particulares acordes con las actividades que realiza; además, especifica y describe los saberes requeridos para un desarrollo pertinente de sus actuaciones en distintas formas de organización de los procesos formativos, estableciendo un recurso metodológico que favorece el desarrollo profesional de agentes educativos a través de interacciones reflexivas y dialógicas que propician la generación conjunta de conocimiento útil para la mejora de sus prácticas.

El contenido de este trabajo se estructura en capítulos que dan cuenta de la ruta seguida para llegar a la propuesta pedagógica que, desde el supuesto planteado, favorecerá el desarrollo institucional de acciones de fortalecimiento profesional del personal de Centros de Maestros, siguiendo una vía metódica centrada en la investigación cualitativa que propicia intervenciones a partir del análisis de fenómenos sociales, que en este caso es la educación y la formación continua de los agentes involucrados en ella. En el primer capítulo se describe y analiza el contexto educativo de donde se deriva la problematización, la problemática y el problema identificados, revisando las políticas educativas internacionales, nacionales y locales que se concretan en propuestas curriculares y acciones que buscan incidir en la calidad de la educación, considerando a esta como un fenómeno social dinámico y complejo. Asimismo, como ya se mencionó, se ubica a los Centros de Maestros en este contexto, considerando las razones que desde la política educativa les dieron origen en 1995 y analizando el rol que han desempeñado para responder a los propósitos educativos establecidos por los gobiernos en turno hasta el año 2018.

En el diagnóstico contenido en este primer capítulo se describe la sistematización y el análisis de la información recopilada a través del cuestionario aplicado al personal de Centros de Maestros, categorizándola para identificar elementos que dieron estructura a la organización de la propuesta de intervención, la cual da salida y atención al problema identificado, así como al propósito establecido para esta investigación. También se describe la metodología a seguir para construir la ruta de la investigación, que parte de interrogantes que orientan el establecimiento del propósito y el desarrollo de la Propuesta

Pedagógica, como referente para generar alternativas institucionales de fortalecimiento profesional del personal de Centros de Maestros.

El segundo capítulo presenta la fundamentación de la investigación, con un anclaje teórico y conceptual explicativo que permite respaldar la propuesta desde lo establecido en el análisis del contexto y la elaboración del diagnóstico, ya que dichos referentes teórico-conceptuales sustentan epistemológicamente el abordaje de la situación educativa analizada desde distintas posturas investigativas en torno a los aspectos de la realidad particular en la que está inmersa mi práctica profesional cotidiana. Esto se manifiesta con el desarrollo de una fundamentación genérica y una específica en la que se hacen presentes referentes de sustento respecto a los aspectos generales del contexto y del diagnóstico, así como de aquellos específicos que integran las categorías que sirvieron como base para la determinación de los elementos constitutivos de la Propuesta Pedagógica.

Finalmente, en el tercer capítulo se presenta de forma concreta la Propuesta Pedagógica, que se organiza a partir de elementos que se proponen como referentes para acciones institucionales de fortalecimiento profesional del personal de Centros de Maestros; dichos elementos constitutivos aportan para la resolución de las ambigüedades identificadas en la problematización de mi práctica; cada aspecto de la propuesta se describe, sustentándose en fundamentación teórica específica que orienta su desarrollo y ubicación en el contexto de la formación continua de agentes educativos, además de anclarlos a la mediación pedagógica como recurso metodológico de apoyo para la configuración de las actuaciones formativas.

En las conclusiones derivadas de la elaboración de esta investigación, se presentan las reflexiones que emanaron del análisis de mi práctica y del desarrollo de cada capítulo, así como del esfuerzo que implicó avanzar más allá de la inmediatez de mi labor profesional dentro de los Centros de Maestros, considerando la importancia del fortalecimiento profesional permanente y pertinente de todos los actores involucrados en los procesos educativos, como forma de garantizar prácticas docentes, directivas y de supervisión, acordes a las demandas de una sociedad dinámica y a las necesidades,

características e intereses de una población escolar que requiere de una formación integral ante los diversos retos que le presenta la cotidianidad de la realidad actual.

En el apartado de anexos, se integran los instrumentos que sirvieron para la recopilación de información en dos momentos de la investigación, la cual, al analizarse y sistematizarse, permitió desarrollar primero el diagnóstico del que parte este trabajo y posteriormente la valoración de los elementos de la Propuesta Pedagógica para avanzar en su desarrollo. Las fuentes de consulta, con los referentes teóricos y conceptuales revisados, se enlistan al final del documento, como evidencia de la indagación teórica y sistemática que se realizó para fundamentar la elaboración de este trabajo de investigación.

Así pues, sirva esta introducción para dar un panorama general del presente trabajo, derivado de mi trayecto formativo en la Maestría en Educación Básica, de la Universidad Pedagógica Nacional.

CAPÍTULO 1
DEL CONTEXTO AL DIAGNÓSTICO

1.1. Complejidad y Globalización.

El contexto actual en el que está inmersa la educación se enmarca en cambios y transformaciones que constantemente se han estado dando en el mundo en las últimas décadas y que generan incertidumbre respecto a los escenarios futuros de corto y mediano plazos, esto implica que las necesidades educacionales de las sociedades también sean cambiantes de acuerdo con los entornos socioculturales que determinan interacciones humanas particulares y que son impactados de forma significativa por las ciencias, la tecnología, la economía y la política, generando retos de educación cada vez más difíciles de alcanzar por los sistemas educativos de los distintos países.

El mundo actual en su configuración está caracterizado por la complejidad, que:

se presenta con los rasgos inquietantes de lo confuso, de lo enredado, de lo muy difícil de desenredar, del desorden, de lo muy intrincado, de la ambigüedad, de la incertidumbre, etc. De ahí surge para el conocimiento, la impetuosa, urgente e ineludible necesidad de poner orden en los fenómenos. (Morin, 2003, p. 17).

Esto aleja la posibilidad de mantener sistemas educativos cerrados, rígidos y resistentes al cambio en su organización y estructura, ya que la educación como fenómeno social que “considera que los procesos de enseñanza aprendizaje no se reducen sólo a las relaciones directas entre maestros y alumno, o, para ser más exactos, entre educador y educando” (Magdalena, 1980, p. 2), no puede reducirse a lo que sucede en aula, debe considerar la realidad en la que está inmersa la escuela y su complejidad como reflejo de la sociedad que la sostiene.

La complejidad de la realidad mundial, con efectos en lo nacional y en lo local, dificulta que los sistemas educativos tengan estabilidad y rumbo fijo durante largos periodos, ya que las constantes transformaciones sociales demandan procesos educativos abiertos y en constante configuración, buscando brindar a los estudiantes herramientas útiles para enfrentar dichos cambios en los distintos ámbitos de su vida cotidiana, de la cual Sánchez (2009) nos dice que es aquella:

en la que cada uno jugamos una multiplicidad de papeles sociales, de acuerdo con nuestro trabajo, nuestra familia y amigos, de acuerdo con la comunidad en la que vivimos y participamos, incluso ahí, con los desconocidos en la calle. Vemos que cada uno somos un conjunto heterogéneo de facetas aglutinadas que no podemos anular, que tenemos una muy variada multiplicidad de identidades y de personalidades en nuestro yo mismo, algunas tan opuestas y disímiles que nos parece lógicamente incongruente que podamos referirnos a una misma persona (p. 240)

La educación, desde la perspectiva de Durkheim,

“es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Mendiola, Escobedo & Pérez García, 2008, p. 117)

En función de lo anterior, la escuela debe estar en constante interrelación con la realidad cercana y global, atenta a sus cambios, para favorecer procesos acordes con los retos educativos de este tiempo.

La mencionada complejidad del mundo se acentuó en la segunda mitad del siglo XX, después de la reorganización de las naciones a raíz de las dos grandes guerras acontecidas entre 1914 y 1945, lo que generó la necesidad de encontrar caminos comunes para dar atención a los retos de bienestar social de la población, en todos los ámbitos de la vida; es por eso por lo que en 1945 se crea Organización de las Naciones Unidas (ONU), para mantener la paz y la seguridad internacionales (ONU, 2017). En ese mismo año, como parte de la ONU se crea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con el propósito de reforzar vínculos entre naciones y sociedades, y que en su primer postulado establece “que toda niña y

niño tenga acceso a una educación de calidad en tanto que es un derecho humano fundamental y prerrequisito para el desarrollo humano” (UNESCO, 1945). En general, las políticas educativas de las naciones se determinan en sus elementos constitutivos en torno a esto.

A lo largo de su existencia, la UNESCO ha sido uno de los principales referentes de política educativa a nivel internacional, a partir de acuerdos y compromisos signados en reuniones internacionales, que orientan la dirección que debe seguir la elaboración e implementación de políticas educativas nacionales y regionales, para garantizar el diseño e implementación de mapas curriculares que ayuden a los individuos a comprender el mundo y tomar decisiones respecto a la construcción de proyectos de vida, en función de sus condiciones socioculturales particulares; se busca que la escuela sea factor de construcción de mejores futuros para todos con “una educación (que) debe promover una inteligencia general apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (Morin, 1999, p. 37)

A partir de la década de 1980 se consolida el fenómeno de la globalización, que desde lo que establece Beck (1998), es:

“un incremento de las relaciones internacionales en un sentido amplio, que corresponde a múltiples aspectos de la vida social, económica, política, cultural, ecológica, etc., cuya intensidad y diversidad son apreciados y reconocidos con mayor rapidez y accesibilidad por amplios sectores de todas las naciones del mundo” (p. 47)

Esto propicia importantes cambios en la economía mundial, en los modos de producción y en el desarrollo tecnológico, lo que generó relaciones internacionales abiertas e interdependientes, sobre todo en el ámbito comercial; sin embargo, se “debilitaba la capacidad de control de los formadores de políticas nacionales en la definición de sus propias agendas” (Del Castillo & Azuma, 2010, p. 51). Se favorece entonces que las políticas públicas de los países se construyan en términos globales, aunque se implementen en contextos locales, de ahí que organizaciones como la UNESCO, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial

(BM), el Fondo Monetario Internacional (FMN), entre otras, dicten líneas a seguir para diseñar las políticas públicas de sus miembros, en función de sus postulados respecto a una visión particular del mundo y, de sus propósitos y metas de desarrollo regional para un periodo en particular.

En el mismo tenor, de acuerdo con Morales (2000, p. 7), para Mittelman (1996, p. 3)

“La globalización es una fusión de procesos transnacionales y estructuras domésticas que permiten que la economía, la política, la cultura y la ideología de un país penetre en otro. La globalización es inducida por el mercado, no es un proceso guiado por la política”.

Esto implica que los países estén influidos entre sí para generar políticas de estado que atiendan los distintos ámbitos de actividades en las que se involucran sus gobernados, entre estas, la educación.

Mittelman (1996) ampliando su concepto, establece que la globalización trata acerca de

“oportunidades que nacen de la reorganización del gobierno, de la economía, y de la cultura alrededor del mundo; versa acerca de los desafíos que emergen de la pérdida de control sobre los flujos económicos y tecnológicos y escapan a los marcos reguladores; en resumen, la globalización consiste en tratar de resolver un sinnúmero de problemas relacionados tanto con una economía cada vez más libre de límites territoriales, como con una sociedad que demanda una mayor democratización a nivel nacional” (p. 237)

Lo anterior propicia que, para la resolución de problemas educativos, los países involucrados directamente en la globalización se apoyen en los postulados de tratados y acuerdos internacionales para elaborar políticas públicas que atiendan, desde lo nacional, regional y local, el asunto educacional de su población.

1.1.1. Políticas Educativas Internacionales. De los derechos humanos a la inclusión

Las políticas educativas buscan transformar o ajustar los sistemas educativos para responder a las demandas sociales, replanteando aspectos estructurales en función de criterios específicos como son: políticas internacionales, resultados de investigación en el ámbito educativo, necesidades sociales de formación, resultados de los modelos educativos anteriores, propósitos a alcanzar en los ámbitos de desarrollo social, económico y cultural de la población, metas de cobertura e índice educativo, modelos de producción económicos, entre otros. Una parte importante de las políticas educativas se concreta en modelos educativos que reflejan la postura del Estado respecto al rumbo que deberá tomar el currículo nacional, para cumplir los propósitos de formación y desarrollo de la población escolar inserta en los distintos niveles educativos.

Las políticas educativas son parte de las políticas públicas de los países, estas determinan líneas de acción para favorecer el bienestar social de la población, garantizar la salvaguarda de los derechos humanos y la atención y satisfacción de las necesidades sociales; idealmente, “las políticas públicas son la materialización de los acuerdos de la sociedad sobre el destino común que tendrá la riqueza generada por sus miembros, ponderando los intereses sociales que los benefician y que permitan mantener la cohesión social” (García, 2017, p. 52).

Su implementación implica cambios estructurales y organizacionales que impactan en los distintos actores y procesos educativos, los cuales se ven direccionados hacia objetivos o propósitos específicos, fijados a mediano y largo plazo, buscando generalmente mejorar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen.

Es así como procesos tales como la formación continua y el desarrollo profesional docente, el diseño y la implementación del currículo, la organización y gestión escolar, el apoyo a las escuelas, la evaluación de los aprendizajes, la participación social en la educación, la promoción y movilidad de docentes y directivos, sufren cambios y ajustes para alcanzar lo señalado desde la política educativa establecida por el gobierno en turno.

El primer referente obligado, que ha delineado necesariamente las políticas educativas contemporáneas, es la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, teniendo como esencia y objeto de la calidad de la educación, “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (ONU, 1948).

Lo anterior propició que la educación como derecho humano se integrara en las Constituciones o Cartas Magnas de los países miembros de la ONU para estar considerada dentro de las políticas públicas como elemento indispensable para favorecer el desarrollo de los individuos y el progreso social.

Es importante aceptar que derivado de lo anterior, ha habido una evolución en la visión de las políticas públicas, poniendo énfasis en elementos que, en función de los cambios sociales, se consideran indispensables y van determinando diferentes necesidades educativas de las sociedades, el replanteamiento de los roles y prácticas de los educadores, así como formas diversas de construir conocimientos y lograr aprendizajes por parte de los estudiantes, a partir de interacciones favorecedoras del trabajo colectivo.

Las políticas educativas generalmente se concretan en reformas que implementan los Estados para alcanzar propósitos específicos, modificando o ajustando elementos y procesos del sistema educativo.

De acuerdo con Del Castillo & Azuma (2014, p. 61) entre los años sesenta y ochenta del siglo XX, las reformas de los países ubicaban al docente como agente principal de cambio en la educación, por lo que se favoreció la mejora de sus condiciones laborales y salariales; posteriormente, en los años noventa e inicios del siglo XXI el enfoque de las reformas se dio en función de que la escuela se mirara como el elemento central de cambio en la educación, así que se implementaron acciones para fortalecerla en su gestión y organización, además de reforzar la profesionalización de los colectivos docentes y directivos; una tercera ola de reformas, que se ha dado desde inicios del presente siglo mantiene la profesionalización de los agentes educativos, pero con énfasis en el logro de los aprendizajes, integrando la evaluación como aspecto esencial de los

procesos y los resultados educativos, involucrando a todos los que intervienen en las dinámicas escolares.

Retomando los periodos mencionados, una primera reunión internacional importante para delinear políticas educativas fue la Conferencia sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, en ella se adopta la *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos* (EPT), determinándose que la educación de calidad debía considerar tres aspectos: el respeto a los derechos humanos, la equidad y la pertinencia (Del castillo & Azuma, 2010, p. 64). En esta declaración se establece como meta la satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje, las cuales:

abarcaban tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (UNESCO, 1990)

Esta Conferencia se basó en información que reflejaba la falta de acceso a la educación de millones de individuos de todas las edades, especialmente niños y niñas, adultos mayores y personas con discapacidad que no habían iniciado o concluido la educación básica; por lo tanto, se reforzó el planteamiento de la educación como un derecho fundamental de todo individuo, en todo el mundo (UNESCO, 1990).

Derivado de esto, muchos países delinearón políticas educativas con el propósito de garantizar el acceso a la educación básica, favoreciendo la expansión de los servicios educativos para ampliar su cobertura, sobre todo hacia la población más vulnerable. Esto generó cambios en los sistemas educativos, implementando mecanismos de evaluación institucional para valorar estadísticamente los logros alcanzados (SEP, 2011, p. 24)

Otra aportación importante para la elaboración de políticas educativas fue el *Informe Delors*, de la Comisión Interamericana para la Educación del Siglo XXI, *La educación*

encierra un tesoro, dado a conocer en el año 1996, en París, Francia. Se destacan el aprendizaje continuo y enriquecedor de la interacción del ser humano con su entorno y sus iguales; se establecen cuatro principios básicos (pilares) de la calidad de la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer (Delors, *et al.*, 1996). De este informe se desprenden políticas educativas con un enfoque centrado en el desarrollo de competencias para la vida, dado que los individuos nunca dejan de aprender y pueden hacerlo dentro o fuera de un sistema educativo, por lo que es importante que puedan movilizar sus saberes adquiridos hacia la vida cotidiana.

En el año 2000 se realizó el Foro Mundial de Educación en Dakar, Senegal, adoptándose el *Marco de Acción de Dakar*, en el que los países participantes se comprometieron a cumplir el postulado de *Educación Para Todos* para el año 2015, centrándose nuevamente en los sectores más vulnerables y pobres de las sociedades, para atenderlos en su derecho de acceso a la educación (SEP, 2011, p. 25).

En este marco la calidad educativa se mantiene como elemento que garantiza la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, se definen rasgos deseables a desarrollar en el estudiante durante su educación básica y se pone como elemento central la *inclusión*. Este foro da la pauta para generar políticas centradas en la inclusión educativa, que favorece el acceso a la educación de personas con necesidades educativas especiales, por lo que se fortalecen los servicios de educación especial y se determinan estrategias para tener la infraestructura adecuada y suficiente en las escuelas.

En el mismo año 2000, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) convocó a la Cumbre del Milenio, que se llevó a cabo en Nueva York, Estados Unidos y en la que se discutieron temas relacionados con la dignidad humana, la equidad y la justicia social; se emitieron los *Objetivos del Milenio*, con el propósito de lograr un mundo más próspero, más pacífico y justo, hacia el año 2015 (ONU, 2000).

En lo concerniente a la educación, se destacó la idea de constituir la como un medio para aspirar a un mundo incluyente y equitativo, implantando en los sistemas educativos los principios de la *Educación Inclusiva*; lo anterior a partir de dos dimensiones sustantivas: “la primera, como premisa para valorar las diferencias y la segunda, con el

reconocimiento de la diversidad como un preciado bien de la humanidad” (SEP, 2011, p. 27).

Durante la primera década de siglo XXI se realizaron diferentes foros y reuniones internacionales, con el propósito de garantizar que la *Educación Inclusiva* tenga un lugar preponderante dentro de las políticas educativas de las naciones. Para el año 2015, se realiza el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Inchoen (República de Corea) en la que se concreta la *Declaración de Inchoen. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Esta declaración tiene como propósito central el logro del Objetivo de Desarrollo Sustentable 4 (ODS), del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el cual busca “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 13). Además, se busca reafirmar los acuerdos y compromisos establecidos en las reuniones anteriores para mantener a la educación como un derecho de todas las personas.

Este breve recorrido por algunas de los foros internacionales de discusión, en los que se han establecido aspectos a considerar para los responsables de elaborar e implementar las políticas educativas nacionales, permite ver la evolución de la visión internacional de la educación, en función de los cambios sociales, políticos y económicos, sucedidos principalmente en la segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI, como resultado de los procesos de reorganización social, económico y política a nivel nacional e internacional después de las dos grandes guerras mundiales que dieron paso a un nuevo orden mundial.

1.1.2. Políticas Educativas Nacionales

Es claro que las políticas educativas inciden en el ajuste o modificación estructural y organizacional de los elementos constitutivos de los sistemas educativos, entre ellos, el que concierne a los docentes en su formación continua y desarrollo profesional, tema vinculado directamente con la propuesta pedagógica de este trabajo; por lo tanto, la revisión de las políticas educativas nacionales destaca lo referido a este aspecto, así

como las propuestas para atenderlo dentro de los distintos programas establecidos por cada gobierno, ya que “la construcción de una política integral de formación y desarrollo profesional para los maestros de educación básica requiere de definiciones fundamentales acerca del sentido de la docencia como profesión, en el México de este momento y del futuro” (SEP, 2003, p. 8)

Retomando el periodo revisado de las reuniones internacionales de la UNESCO para establecer líneas de política educativa a nivel internacional, la concordancia cronológica con las políticas educativas implica la revisión de estas en los periodos sexenales desde el año 1988 hasta 2018, destacando además de los aspectos generales, los mecanismos y dispositivos vinculados con la formación docente, de acuerdo con las distintas acepciones utilizadas para este proceso en el discurso oficial de los gobiernos en turno.

Es importante resaltar que el eje recurrente en cada política educativa es la calidad de la educación o la educación de calidad, que, a través de distintos criterios y condiciones, pretende favorecer el logro de los propósitos educativos y el cumplimiento de lo establecido en el *Artículo Tercero Constitucional*, que, con sus diversas modificaciones, determina la orientación de la educación pública en nuestro país.

1989 - 1994. Modernización Educativa

Para este sexenio la política educativa se enmarca en los cambios de liderazgo sindical que propiciaron acuerdos con el gobierno para darle un nuevo rumbo a la educación; esto se concretó en el año 1992 con el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), dando paso a la descentralización de los servicios educativos como parte de la Federalización de la educación. Se basó en tres ejes rectores: reorganización del sistema educativo, reformulación de los contenidos y materiales educativos y revaloración de la función magisterial (Del castillo & Azuma, 2010, p. 120).

Esta política educativa, en relación con el docente, buscó mejorar sustancialmente sus condiciones laborales y salariales, así como fortalecer la formación continua; esto se

atendió a través de dos programas: *Carrera Magisterial (CM)* y el *Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM)*, que apuntaban a revalorizar la función y la figura del docente. El trayecto formativo de docentes y directivos se conformaba de cursos y asesorías enfocados a tener prácticas acordes con la reformulación de contenidos y materiales educativos; es decir, el currículo se consideraba elemento orientador de la labor docente.

Esta etapa que ocupó los primeros años de la década de los noventa, generó un cambio significativo en el discurso oficial de la política educativa, con tendencia a lograr la modernización de la administración pública, incluyendo el Sistema Educativo Nacional; sin embargo, no recuperaba los postulados de la Conferencia sobre Educación de Jomtien de 1990, ya que el gobierno concentró su implementación en el docente y el currículo, mas no en las necesidades de aprendizaje de la población escolar, dando mayor relevancia al cumplimiento de acuerdos con el sindicato.

1995 – 2000. Mejora de la Calidad Educativa

Se da continuidad desde la política educativa a los compromisos del ANMEB, especialmente al “compromiso gubernamental de mejorar la calidad, la equidad y la pertinencia de educación básica” (Del castillo & Azuma, 2010, p. 136); en este periodo la escuela empieza a ubicarse al centro del sistema educativo a partir de un marco de gestión que le da mayor autonomía en los procesos que desarrolla, involucrando más a directivos y supervisores. El fortalecimiento de las acciones de desarrollo profesional de los docentes se ve favorecido, ya que se reconoce que “los maestros son un factor decisivo de la calidad de la educación” (SEP, 1995, p. 28)

En este sexenio se crea el *Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)* para mejorar las competencias profesionales de los docentes en servicio, esto se configuró con distintos dispositivos de actualización y capacitación, siendo de los más importantes los Cursos Nacionales y los Talleres Generales de Actualización (TGA), dirigidos a mejorar el grado de competencias didácticas de los profesores en servicio (Castañeda, 2009, p. 102)

Para lograr el propósito respecto a la actualización permanente de los docentes, se desarrollan cursos que se impartieron en los Centros de Actualización Magisterial (CAM) distribuidos a lo largo del país, que además brindaban asesorías especializadas a los colectivos escolares. Dentro de los dispositivos de apoyo al PRONAP, se crean en 1995 los **Centros de Maestros**, “planeados como espacios que garanticen el apoyo permanente y sistemático para la profesionalización del quehacer docente y directivo en educación básica” (Castañeda, 2009, p. 145).

2001-2006. La Gestión Escolar

La política educativa establecida para este periodo se centró en los procesos y los logros educativos, implementándose un enfoque de gestión escolar que se establecía como el camino hacia la transformación educativa (Del castillo & Azuma, 2010, p. 173). La educación se ubica como estrategia central de desarrollo nacional y factor de progreso; integra ahora si los principios de la *Educación para Todos* a través de tres dimensiones: la educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia (SEP, 2001, p. 10). Se mantiene la vinculación con las líneas de política educativa emanadas de la UNESCO en sus distintos momentos, que buscan la inclusión y la equidad educativa, con atención a la población escolar vulnerable y con necesidades educativas especiales.

Los dispositivos de esta política educativa se concretan en las siguientes herramientas: *Programa de Transformación de la Gestión Escolar en Educación Básica* puesto en marcha en el 2003, el *Programa de Actualización y Desarrollo Profesional de Directivos* y el *Proyecto de Jornada Ampliada* que derivó en el *Programa Escuelas de Calidad*.

La calidad educativa se sustenta en cuatro indicadores: equidad, relevancia, eficacia, eficiencia y pertinencia (SEP, 2010, p. 42) lo cual se respaldó en el *Proyecto Estratégico de Transformación Escolar* (PETE) y el *Plan Anual de Trabajo* (PAT), que contenían los elementos de gestión escolar necesarios para desarrollar adecuadamente los procesos educativos y los cuales favorecieron la generación de “escuelas de calidad” (Del castillo & Azuma, 2010, p. 177).

Dentro de mecanismos de fortalecimiento a las escuelas se genera en 2005 la propuesta de *Servicios de Asesoría Académica a la Escuela* (SAAE), que después se convertiría en el *Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela* (SATE); con esto se le otorga un papel de gran relevancia a la supervisión escolar en el acompañamiento académico de las escuelas y se favorece la consolidación de la gestión educativa en beneficio de una mejor organización escolar.

Este periodo marcó el inicio de una gran reforma del sistema educativo, con las modificaciones de los planes y programas de preescolar en 2004, lo cual preparó el camino para la reforma en los niveles secundaria (2006) y primaria (2009). Esto requirió implementar mecanismos de actualización docente para favorecer que los profesores se apropiaran de los nuevos contenidos derivados de la reformulación de los planes y programas en cada uno de los niveles educativos.

Nuevamente, la formación continua de los docentes se ubica entre otros espacios, en los Centros de Maestros, recibiendo el reconocimiento la labor que habían realizado desde su creación en 1995 (SEP, 2001, p. 118). Se mantiene la alternativa de ingreso y promoción en Carrera Magisterial y en el escalafón vertical, por lo que las propuestas formativas se orientan mayormente hacia estos programas de mejoramiento profesional docente.

2007-2012. Reforma Integral de la Educación Básica

La política educativa de este sexenio se centra nuevamente en elevar la calidad educativa, como eje transversal de las acciones del sistema educativo, atendiendo aspectos sustantivos como los siguientes: la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el fortalecimiento de la convivencia escolar para disminuir la violencia que se incrementó en los planteles educativos (se crea el programa *Escuela Segura*) y el reconocimiento a la importancia de incluir la diversidad y la multiculturalidad en la creación de ambientes educativos favorables para el aprendizaje; estos aspectos se plasman y describen en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007)

En estos años se realiza la reforma a los planes y programas de secundaria en el 2006 y de primaria en el 2009, dando paso a la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB), que se concretó en el Plan de Estudios 2011, con un enfoque por competencias y una articulación explícita de los tres niveles de educación básica, basados en el enfoque constructivista, como uno de los referentes teóricos para orientar las actuaciones de los docentes en sus prácticas educativas.

Uno de los mecanismos para que los docentes y directivos de educación básica accedieran a la actualización respecto a esta nueva propuesta curricular, fue el *Diplomado para Maestros de Educación Básica* que se implementó entre el 2011 y el 2012, el cual contenía los elementos estructurales de planeación, implementación y evaluación de los programas de estudio reformulados; sin embargo, la propuesta no logró la participación de todos los docentes, por lo que la implementación de Plan y Programas de Estudio 2011 reflejó su falta de conocimiento y apropiación por parte de un gran número de docentes y directivos.

Dentro de esta política educativa se firmó la *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE) en mayo de 2008, por parte del Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para cumplir con las acciones que permitieran impulsar la transformación en la calidad de la educación.

Esto implicó acuerdos y acciones interinstitucionales para atender ámbitos de salud, seguridad y alimentación en las escuelas, equipamiento y modernización de los planteles, profesionalización de docentes y directivos, con el fin de favorecer una reorganización del sistema educativo centrado en elevar la calidad de los servicios educativos. Asimismo, se estableció por primera vez una estrategia para la evaluación de los distintos actores del proceso educativo (Del castillo & Azuma, 2010, p. 211)

Los docentes en este sexenio son considerados facilitadores y promotores del aprendizaje, por lo que la capacitación busca mejorar las prácticas centradas en el aprendizaje con la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos (SEP, 2011, p. 43); dentro del Plan de Estudios 2011 se integran principios pedagógicos orientadores de las actuaciones de los profesores para favorecer el logro de los aprendizajes esperados de

las diferentes asignaturas del mapa curricular. Se buscó fortalecer las competencias docentes y se promovió la reflexión de la práctica para realizar intervenciones acordes con los procesos de aprendizaje de los alumnos.

2013-2018. Evaluación del desempeño

Desde el inicio de la gestión del nuevo gobierno, se anunció la implementación de reformas estructurales, entre ellas la educativa, enfocándose en la meta de tener una verdadera educación de calidad. En el 2013 se aprueba la Reforma Educativa que integra tres leyes reglamentarias, la *Ley General de Educación* (LGE), la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD) y la *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (LINEE); en estas leyes se concreta la reforma educativa que da un nuevo rumbo al Sistema Educativo Nacional.

Esta reforma responde a los postulados de la OCDE, que recomienda a México impulsar un sistema de evaluación de escuelas y maestros, para vincular los resultados con procesos de mejora (García, 2017, p. 77); además determina que

para que México eleve sus indicadores de calidad educativa necesita centrar sus esfuerzos en mejorar su planta docente, impulsar un paquete completo de reformas y nuevas reglas que abarquen cada una de las etapas del proceso formativo del docente, desde su formación hasta el ingreso al campo laboral” (p. 78).

Los cambios más significativos de esta política educativa fueron los procesos de evaluación que se implementaron para efectos de ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento de los docentes y directivos, implementados en el sistema educativo; la LGSPD busco “regular el servicio profesional docente en la educación básica y media superior” (DOF, 2013, p. 3).

Junto con esto, se establecen elementos que sustentan las distintas evaluaciones que se aplican a los docentes, como los Perfiles, Parámetros e Indicadores de desempeño de las diferentes figuras educativas (docentes, directivos, supervisores, asesores

técnico-pedagógicos, etc.), que integran indicadores de desempeño agrupados en cinco dimensiones y que en su conjunto caracterizan la labor educativa para efectos de evaluación del desempeño.

Con esta reforma se eliminan las alternativas de mejoramiento docente establecidas desde los años ochenta y noventa (Carrera Magisterial y Escalafón Vertical), limitando las posibilidades de una mejora salarial de los docentes, así como sus oportunidades de promoverse a puestos de dirección o supervisión, ya que ahora todo debe ser filtrado mediante la evaluación correspondiente y los resultados obtenidos.

En el año 2017, se presenta el llamado *Nuevo Modelo Educativo* (NME), que modifica radicalmente el mapa curricular, integrando tres componentes en su organización: Formación Académica, Áreas de Desarrollo Personal y Social y Autonomía Curricular. Este nuevo currículo pone la escuela en el centro del sistema y determina mecanismos y dispositivos para su mejor funcionamiento y organización; entre otros están la autonomía de gestión, el Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) y la reformulación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), que buscan fortalecer los procesos educativos para lograr una mejora escolar permanente y elevar la calidad educativa.

El desarrollo profesional y sus especificaciones también se determinan desde la LGSPD, vinculados a los resultados de las evaluaciones y en relación directa con las dimensiones y los indicadores del perfil de acuerdo con la función que desempeñe cada agente educativo. La innovación en la formación docente se expresa en que la mayoría de los cursos y diplomados son en modalidad en línea, ampliando las posibilidades de participación de docentes, directivos y supervisores.

Para efectos de formación continua y desarrollo profesional docente, se establece de forma anual el *Programa para el Desarrollo Profesional Docente* (PRODEP), integrado en la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional. Educación Básica. Esta estrategia tiene como objetivo general:

Impulsar la formación continua del personal educativo, mediante acciones de capacitación y actualización académica, que favorezcan sus

capacidades, su desempeño en el aula y en la escuela para la mejora del aprendizaje de sus alumnos en el marco de la educación de calidad con equidad e inclusión y preferentemente para la evaluación en el marco del Servicio Profesional Docente mandatada en la LGSPD (SEP, 2018, p. 15)

El referente conceptual que se establece como eje de esta estrategia es la *Formación Continua* como el “proceso único, en el que se vinculan acciones de capacitación, actualización y desarrollo profesional. Es importante indicar que el desarrollo profesional es un proceso de mayor amplitud que considera a la formación continua, en el componente profesionalización” (DGFC-SEP, 2018, p. 15)

Asimismo, el concepto referencial para el Desarrollo Profesional establece que son:

procesos que sigue el personal docente, técnico docente y personal con funciones de dirección, supervisión y de asesoría técnico-pedagógica, para fortalecer tanto sus competencias, como su capacidad para tener los desempeños profesionales que conduzcan a la obtención de los resultados esperados en las aulas y las escuelas públicas de educación básica. La formación continua es parte fundamental del desarrollo profesional (SEP, 2018, p. 25)

Nuevamente, una de las instancias que interviene en estos procesos formativos son los Centros de Maestros, sobre todo en la gestión de las propuestas de formación y en el seguimiento estadístico de la participación de docentes, directivos y supervisores, impartiendo un pequeño número de cursos, sobre todo en la modalidad en línea; esto porque de acuerdo con lo establecido en la norma, la formación continua debe ser brindada por Instituciones de Educación Superior (DOF, 2013, p. 2).

1.1.3. Política Educativa Local. Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente

Dentro de la estructura organizacional del Sistema Educativo Nacional, en el marco de la descentralización de los servicios educativos, las entidades federativas son

denominadas Autoridades Educativas Locales (AEL), excepto la Ciudad de México que por no haber sido parte de la descentralización se le denomina Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM); las instancias estatales tienen, dentro sus ámbitos de competencia para desarrollar las acciones de formación continua:

Coadyuvar a fortalecer los conocimientos, capacidades y competencias del personal docente, técnico docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica de educación básica, a través del desarrollo de cursos y/o diplomados y otras acciones de formación continua, a fin de contribuir al logro de la idoneidad en la función en el Marco General de una Educación de Calidad que favorezca la equidad educativa y mediante la Oferta Académica de Formación preferentemente para la evaluación en el marco del SPD mandatada en la LGSPD (SEP, 2018, P.27)

El objetivo general del PRODEP es:

Contribuir para que el personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica y cuerpos académicos accedan y/o concluyan programas de formación, actualización académica, capacitación y/o proyectos de investigación, para fortalecer el perfil necesario para el desempeño de sus funciones (SEP, 2018, p. 25)

Como ya se mencionó, los Centros de Maestros participan en estos procesos formativos, sobre todo como apoyo logístico y de recuperación de información para efectos estadísticos.

1.2. Centros de Maestros

Los Centros de Maestros en su origen se concibieron como:

instituciones educativas cuya misión es ofrecer a los docentes de educación básica un espacio privilegiado para su formación permanente.

La actividad de los Centros adquiere sentido en la medida en que se establecen sólidos vínculos con las escuelas, y existen las condiciones para apoyar a los docentes en la identificación de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y en la construcción de propuestas educativas útiles en el aula (Finocchio, 2016, p. 45).

Lo anterior implica la generación de espacios que favorezcan la formación permanente en distintas modalidades, por lo que es importante reconocer su rol actual respecto al ámbito formativo.

Los Centros de Maestros son actualmente una instancia que ha permitido que los docentes de educación básica puedan integrarse a procesos de formación continua y desarrollo profesional establecidos por la AEFM a través del PRODEP. Para el caso de la Ciudad de México, los Centros de Maestros son parte de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros, que a su vez está integrada a la Dirección de Operación de Servicios Educativos de la AEFM. Actualmente existen 18 Centros de Maestros, ubicados en las distintas Alcaldías de la Ciudad de México, exceptuando Álvaro Obregón y Magdalena Contreras.

La estructura de los Centros de Maestros integra personal enfocado en implementar las acciones que respondan a los propósitos de la política educativa local. El personal que integra a los Centro de Maestros es el siguiente: un(a) Coordinador(a) General, un(a) Coordinador(a) Académico(a), personal con funciones académicas llamados de distintas formas (Asesor Técnico Pedagógico, Capacitador Educativo, Personal Académico, etc.); además, se cuenta con personal de apoyo administrativo, de mantenimiento y personal de vigilancia; hasta hace algunos años también se contaba con un(a) Bibliotecario(a) y un(a) Informático(a) en cada Centro de Maestros, figuras que fueron retiradas y que acuden periódicamente para organizar el acervo de las bibliotecas y dar mantenimiento a los equipos de cómputo respectivamente. En total, el número de personas que integra la plantilla de los Centros de Maestros es de 112 (AEFM, 2019, p. 53)

Las actividades de los Centros de Maestros han ido cambiando de acuerdo con las políticas educativas de los gobiernos en turno; sin embargo, el fortalecimiento docente

se ha mantenido como eje principal de su quehacer, alineándose a los cambios normativos y curriculares que se han dado desde su creación en 1995. Actualmente las acciones que se realizan en los Centros de Maestros responden a las líneas de política educativa establecidas a partir de la expedición de la Ley General del Servicio Profesional (LGSPD) en el año 2013, dichas actividades giran en torno a los procesos que regulan el Servicio Profesional Docente (SPD) en la Educación Básica: ingreso, permanencia, promoción, reconocimiento y tutoría (DOF, 2013, p. 17).

Las actividades en los Centros de Maestros se derivan de lo establecido por la AEFCM en términos de que

“constituyen espacios de formación de apoyo, asesoría y acompañamiento a las Zonas de Supervisión Escolar y a los colectivos escolares a partir de un radio de geo-referencia, conforme a los lineamientos generales del SATE y en el marco del Servicio Profesional Docente...” (SEP, 2018, p. 106).

Dentro de sus funciones están las siguientes (SEP, 2018, p. 106):

- Participa en la implementación y seguimiento de los Consejos Técnicos Escolares en todas sus etapas.
- Proporciona capacitación, actualización y formación asociados a la implementación técnica de Programas Federales, así como de los planes y programas de estudio.
- Capacita a las diferentes figuras educativas de Educación Básica en temas que apoyan la tarea educativa como los de relevancia social.
- Proporciona a las diferentes figuras educativas sujetas a procesos de evaluación, apoyo, asesoría y acompañamiento antes, durante y después de las etapas de evaluación por el Servicio Profesional Docente a través de la oferta de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional.

- Colabora en la implementación en los programas de reconocimiento: Tutoría para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso al SPD, así como a los docentes en servicio (Tutoría en regularización); desde los procesos de selección, asignación, validación, capacitación, seguimiento y evaluación de las acciones de tutoría.
- Desarrolla diversas herramientas y materiales de apoyo para las diferentes figuras educativas.
- Las acciones se desarrollarán para cubrir las necesidades de manera presencial, semipresencial y en línea.

Lo anterior implica atender a los colectivos escolares y las zonas de Supervisión Escolar, en acciones relacionadas con la capacitación de figuras educativas, la actualización y formación respecto a la implementación de planes y programas de estudio, el seguimiento en el programa de tutoría para docentes y técnico docentes de nuevo ingreso y en servicio, y desarrollo de materiales de apoyo a los procesos anteriores (SEP, 2018, p. 21). Estas actividades se llevan a cabo de forma presencial y en modalidad en línea, dependiendo de su particularidad y propósito.

Como se mencionó en la revisión del contexto, las funciones y actividades de los Centro de Maestros se han reorientado, sobre todo en los últimos años con la política educativa establecida por el gobierno que inició en 2012, y que dio un rumbo distinto al sistema educativo, orientándolo a la implementación de la Reforma Educativa decretada en 2013.

Al momento de desarrollar este trabajo de investigación los Centros de Maestros responden principalmente al seguimiento de los procesos establecidos en la LGSPD, que tienen que ver con la formación y capacitación del personal integrado al servicio profesional docente; además de asesorías respecto a la evaluación del desempeño y al proceso de Tutoría para docentes de nuevo ingreso al servicio.

Los procesos relacionados con la evaluación docente se concretan en talleres que propician el intercambio de conocimientos y experiencias, para la construcción de planeaciones y evidencias que los docentes deben presentar en las etapas de la evaluación docente (SEP, 2013, p. 14) como sustento de su práctica, además de asesorías y apoyo para subir dichos productos a la plataforma del SPD; también se favorece la reflexión sobre la forma en que realizan la planeación, implementación y evaluación de sus proyectos de enseñanza. Los participantes son principalmente docentes y directivos que están inmersos en los procesos de permanencia del SPD.

El proceso de tutoría va dirigido a docentes de nuevo ingreso que deben recibir este acompañamiento durante los dos primeros años, antes de presentar el examen de permanencia, y se realiza de forma presencial y en línea (SEP, 2018, p. 12); sin embargo, también están involucrados los directivos de las escuelas y las zonas de Supervisión Escolar, ya que en esta última instancia se deben asignar tutores, de acuerdo con lo que establece la convocatoria respectiva (SEP, 2018, p. 106).

Respecto a este proceso, el personal del Centros de Maestros identifica en las bases de datos que envía la Subdirección de Centros de Maestros, a los docentes que cumplen con los requisitos para ser sujetos de tutoría. Las acciones implican generar y mantener el contacto con los supervisores de las zonas escolares para corroborar que el proceso se realice conforme lo establece la normatividad, intercambiando información y brindando asesoría y acompañamiento cuando es necesario.

Para los procesos de formación continua, a cada integrante del equipo académico de los Centros de Maestros se le asigna uno o más cursos de la oferta que publica la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México en su portal, esto puede ser en modalidad presencial o en línea.

Las temáticas de los cursos tienen que ver con aspectos que fortalecen el perfil docente o con los programas implementados para favorecer la mejora de escolar y el desempeño docente; algunas temáticas se relacionan con el uso de las TIC's, la convivencia escolar, el respeto a los derechos humanos, la planeación, el diseño de estrategias didácticas, el liderazgo directivo y la gestión escolar, entre otros.

Las actuaciones de formación continua del personal de Centros de Maestros dependen del tipo de modalidad e implican favorecer ambientes para la construcción de conocimientos a través del trabajo individual y colectivo, en torno a la temática particular de la propuesta formativa; se busca propiciar a través de la interacción constante con los participantes, un diálogo pedagógico para la revisión de las temáticas, la realización de tareas y la elaboración de productos; para lo anterior se favorece la reflexión respecto a la vinculación de las temáticas con la práctica educativa de cada participante.

Una estrategia para la formación docente que se ha implementado en los últimos meses son los *Círculos de Estudios* (SEP, 2018, p. 3), que propician el análisis y la reflexión alrededor de una o más temáticas que emanen de las necesidades de los participantes y que son elegidas a consenso del colectivo, lo que les permiten intercambiar ideas, opiniones, conocimientos, experiencias, materiales, etc.

Se pretende generar equipos de trabajo autogestivo, en sus dinámicas y en la valoración de sus logros durante el desarrollo de las sesiones. Esta estrategia se ha aplicado para la capacitación sobre el Nuevo Modelo Educativo y los Aprendizajes Clave, que constituyen parte esencial del planteamiento curricular que se empezó a implementar en el ciclo escolar 2018-2019.

1.3. Análisis curricular comparado

Los planteamientos curriculares implementados en nuestro sistema educativo en los últimas tres décadas, se enmarcan en tres reformas específicas: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica del año 1992 que derivó en el replanteamiento curricular de los años noventa, la Reforma Integral de la Educación Básica que se gestó durante la primera década del siglo XXI, y la Reforma Educativa de 2013 que generó importantes modificaciones en el Artículo Tercero Constitucional con la implementación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), acompañadas del llamado Nuevo Modelo Educativo implementado formalmente a partir del ciclo escolar 2018-2019.

Estas reformas han estado enmarcadas en distintos contextos políticos, sociales y culturales que influyen necesariamente en las demandas respecto a las actuaciones docentes e implican necesidades específicas de formación permanente, para configurar prácticas acordes a las características de los estudiantes y los contextos socioculturales de cada periodo, con prácticas educativas pertinentes para una realidad compleja que demanda saberes diversos, útiles en los ámbitos en los que los individuos están inmersos en su cotidianidad fuera de las escuelas.

Durante las últimas tres décadas, derivados de dichas reformas educativas y en el marco de las políticas educativas sexenales, se han implementado diversos programas de actualización, orientados a fortalecer los saberes y las competencias docentes, así como a la apropiación de los planteamientos curriculares, esto a través de procesos de formación continua que buscan responder a necesidades de profesionalización docente, pero también a la implementación de la política educativa del gobierno en turno.

1.3.1. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992)

Este acuerdo se realizó durante el sexenio en el que fue presidente de México Carlos Salinas de Gortari. Para este periodo la política educativa se enmarca en los cambios de liderazgo sindical que propició acuerdos con el gobierno para darle un nuevo rumbo a la educación; esto se concretó en el año 1992 con el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), dando paso a la descentralización de los servicios educativos como parte de la Federalización de la educación. Como ya se mencionó, se basó en tres ejes rectores: reorganización del sistema educativo, reformulación de los contenidos y materiales educativos y revaloración de la función magisterial.

El objetivo del ANMEB se centró en “fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia” (SEP, 1992, p. 4); se concentra en la Educación Básica con tres niveles (preescolar, primaria y secundaria)

Respecto la reformulación de los contenidos de los planes de estudio y de los materiales educativos, estos se enfocan en conocimientos considerados “verdaderamente esenciales”, determinados por los siguientes criterios (SEP, 1992, p. 10):

- El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas.
- Todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir, así como de su persona.
- Destacan por su importancia, la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo.
- Es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna.
- Conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país.
- Procurar un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, que forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica democrática y productiva.

Derivado de estos criterios, se realizó la renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994. Se generaron programas de aplicación inmediata, que se denominaron Programas Emergentes, con guías de trabajo para cada nivel y grado.

En la segunda mitad de los años noventa, durante el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León, como ya se comentó, se da continuidad desde la política educativa a los compromisos del ANMEB, especialmente al “compromiso gubernamental de mejorar la calidad, la equidad y la pertinencia de educación básica” (Del castillo & Azuma, 2010, p. 136); en este periodo la escuela empieza a ubicarse al centro del sistema educativo a partir de un marco de gestión que le da mayor autonomía. El fortalecimiento de las acciones de desarrollo profesional de los docentes se ve favorecido y se les reconoce como “factor decisivo de la calidad de la educación” (DOF, 1995, p. 1).

1.3.2. Reforma Integral de la Educación Básica (2003-2011)

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) abarca dos periodos presidenciales en México, el de Vicente Fox Quezada (2000-2006) y el de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012). La política educativa en estos periodos se centró en los procesos y los logros educativos, implementándose una política de gestión escolar que se establecía como el camino hacia la transformación educativa (Del castillo & Azuma, 2010, p. 210).

La educación se ubica como estrategia central de desarrollo nacional y factor de progreso; integra los principios de la *Educación para Todos* a través de tres dimensiones: la educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia (SEP, 2001, p. 71). Se mantiene la vinculación con las líneas de política educativa emanadas de la UNESCO en sus distintos momentos, que buscan la inclusión y la equidad educativa, con atención a la población escolar vulnerable y con necesidades educativas especiales.

Curricularmente, la RIEB se concreta en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, como documento rector que integra los postulados y elementos requeridos para la implementación de la reforma, siendo este de observancia nacional.

La visión de este planteamiento curricular se expresa en 12 principios pedagógicos, que se plantean como “condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011, p. 26). Estos principios son los siguientes:

1. Centrar la atención en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje
2. Planificar para potenciar el aprendizaje
3. Generar ambientes de aprendizaje
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
7. Evaluar para aprender
8. Favorecer la inclusión para atender la diversidad
9. Incorporar temas de relevancia social
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
11. Reorientar el liderazgo
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela

Se establecen competencias para la vida, "...que movilizan y dirigen todos los componentes -conocimientos, habilidades, actitudes y valores- hacia la consecución de objetivos concretos..." (SEP, 2011, p. 38), siendo las siguientes:

- Competencias para el aprendizaje permanente
- Competencias para el manejo de información
- Competencias para el manejo de situaciones
- Competencias para la convivencia
- Competencias para la vida en sociedad

Se determina un Perfil de Egreso de la Educación Básica, que plantea los siguientes rasgos, que deberán mostrar los estudiantes al finalizar la Educación Básica (SEP, 2011, p. 39):

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales...

- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones...
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes...
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Asimismo, el mapa curricular del Plan de Estudios 2011 se representa en cuatro campos formativos:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

En estos campos formativos están integradas las asignaturas del plan de estudios, de acuerdo con su propia naturaleza; estas se desarrollan considerando tres directrices: articulación entre niveles educativos, vinculación entre asignaturas de un mismo o diferente campo formativo y transversalidad con temas de relevancia social y nacional.

Se establecen *Estándares Curriculares*, organizados en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno y que “corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes; son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos” (SEP, 2011, p. 86). Estos estándares se alcanzan a través de los *Aprendizajes Esperados*, que son el indicador de desempeño de los alumnos durante su formación básica, siendo el referente para la planeación y la evaluación.

Se establece como elemento relevante el *Desarrollo de Habilidades Digitales*, estableciendo estándares de desempeño para este ámbito, a través de la estrategia *Habilidades Digitales para Todos* (HDT). Con lo anterior se busca fortalecer la Gestión Educativa para hacerla estratégica, contextualizada y de mayor impacto en los procesos educativos y el logro de los aprendizajes.

Un aspecto relevante, es que se amplía el horario de las escuelas, estableciendo la Jornada Amplia y las Escuelas de Tiempo Completo, como una tendencia de modalidad y organización escolar hacia el futuro.

1.3.3. Reforma Educativa y Nuevo Modelo Educativo. Aprendizajes clave (2013)

Como ya se mencionó, desde el inicio de la gestión del gobierno que inició en 2012, con el presidente Enrique Peña Nieto, se anunció la implementación de reformas estructurales, entre ellas la educativa, enfocándose en generar una verdadera educación de calidad.

En el 2013 se aprueba la Reforma Educativa que integra tres leyes reglamentarias, la *Ley General de Educación* (LGE), la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD) y la *Ley de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (LINEE); en

estas leyes se concreta la reforma educativa que da un nuevo rumbo al Sistema Educativo Nacional.

Respecto al planteamiento curricular de esta reforma, la primera propuesta, elaborada en 2016, se componía de tres documentos:

- Carta sobre los Fines de la educación en el siglo XXI. Expone de manera breve qué mexicanas y mexicanos se busca formar con el Modelo Educativo.
- Modelo Educativo 2016. Desarrolla, en cinco grandes ejes, el modelo que se deriva de la Reforma Educativa; en otras palabras, explica la forma en que se propone articular los componentes del sistema para alcanzar el máximo logro de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes.
- Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. Contiene un planteamiento curricular para la educación básica y la media superior, y abarca tanto contenidos educativos como principios pedagógicos.

Con propuestas de distintos sectores de la sociedad en foros establecidos para este fin, se hacen ajustes y modificaciones para generar el *Nuevo Modelo Educativo 2017*, con lo que se establece la educación obligatoria que integra los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Además, se mantiene el *perfil de egreso*, como una “concepción de los mexicanos que queremos formar y que se traduce en la definición de rasgos que los estudiantes han de lograr progresivamente, a lo largo de los quince grados de su trayectoria escolar” (SEP, 2018, p. 18); el perfil se integra con once ámbitos:

1. Lenguaje y comunicación
2. Pensamiento matemático
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social
4. Pensamiento crítico y solución de problemas
5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida
6. Colaboración y trabajo en equipo

7. Convivencia y ciudadanía
8. Apreciación y expresión artísticas
9. Atención al cuerpo y la salud
10. Cuidado del medioambiente
11. Habilidades digitales

El enfoque del planteamiento curricular sigue siendo competencial, teniendo como fundamentos de los fines de la educación los siguientes (SEP, 2018, p. 99):

- Vigencia del humanismo y sus valores
- Los desafíos de la sociedad del conocimiento
- Los avances en el campo de la investigación educativa y del aprendizaje

Se determinan medios para alcanzar los fines de la educación, que son condiciones de carácter estructural del sistema educativo y de naturaleza local, para considerar el contexto como aspecto de referencia. Dichas condiciones son (SEP, 2018, p. 36):

- Ética del cuidado
- Fortalecimiento a las escuelas públicas
- Transformación de la práctica pedagógica
- Formación continua de maestros en servicio
- Formación inicial docente
- Flexibilización curricular
- Relación escuela-familia
- Servicio de asistencia técnica a la escuela
- Tutoría para docentes de recién ingreso al servicio
- Materiales educativos
- Infraestructura y equipamiento

Los Principios Pedagógicos del programa anterior se adecúan, quedando los siguientes 13 (SEP, 2018, p. 114):

1. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo
2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.

3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje
4. Conocer los intereses de los estudiantes
5. Estimular la motivación intrínseca del alumno
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento
7. Propiciar el aprendizaje situado
8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje
9. Modelar el aprendizaje
10. Valorar el aprendizaje informal
11. Promover la interdisciplinariedad
12. Favorecer la cultura del aprendizaje
13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje

El mapa curricular de este Modelo Educativo se basa en el concepto *Aprendizajes Clave*, que se define como:

un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida” (SEP, 2018, p. 106)

Se plantea la organización de los contenidos en tres componentes:

- Campos de Formación Académica
- Áreas de Desarrollo Personal y Social
- Ámbitos de la Autonomía Curricular

Todos los programas de estudio de este planteamiento curricular están organizados de manera semejante e integran las siguientes secciones (SEP, 2017, p. 145):

1. La descripción. Se trata de una definición de la asignatura o área del conocimiento a la que se refiere el programa.

2. Los propósitos generales. Orientan al profesor y le marcan el alcance del trabajo por realizar en el espacio curricular del programa de estudio.
3. Los propósitos específicos por nivel educativo. Como en el caso anterior marcan el alcance del trabajo por realizar en ese espacio curricular, estableciendo la gradualidad y las particularidades por lograr.
4. El enfoque pedagógico. Esta sección ofrece los supuestos acerca de la enseñanza y el aprendizaje del espacio curricular en los que se fundamenta el programa de estudios.
5. La descripción de los organizadores curriculares. Los contenidos del programa de estudios se organizan con base en dos categorías a las que se les denomina organizadores curriculares.
6. Las orientaciones didácticas. Son un conjunto de estrategias generales para la enseñanza de la asignatura o área a la que se refiere el programa.
7. Las sugerencias de evaluación. Estas sugerencias pretenden ampliar el repertorio de formas e instrumentos de evaluación con los que cuenta el profesor para valorar el desempeño del alumno en cada espacio curricular y en cada grado escolar.
8. La dosificación de aprendizajes esperados a lo largo de la educación básica. Estas tablas reflejan la articulación entre niveles establecida en este Plan de estudios, ya que muestran, para cada espacio curricular y en una sola tabla, la graduación de los aprendizajes esperados a lo largo de preescolar y hasta el fin de la secundaria.

De acuerdo con los distintos planteamientos curriculares generados desde las políticas educativas ya descritas, se ha hecho necesario desarrollar estrategias de formación que permitan, a los docentes apropiarse de los planes y programas de estudios vigentes en cada momento, y así desarrollar el currículo de forma pertinente de acuerdo con el tipo de estudiantes y con las realidades socio educativas en las que laboran.

Como también ya se estableció, los Centros de Maestros han tenido un rol importante como instancia que favorece estos procesos y ha mantenido su presencia frente a los colectivos docentes, a pesar de los cambios en su orientación institucional desde las distintas políticas educativas revisadas.

1.4. Diagnóstico Pedagógico

Los espacios educativos en que se insertan las investigaciones que promueven intervenciones, se observan y caracterizan a través de diagnósticos pedagógicos, que son “procesos de análisis crítico de la situación real que tiene un grupo, aspecto o fenómeno, dentro de un (panorama educativo) particular, con el objetivo de conocerlo profunda e integralmente a fin de enfrentar su transformación y perfeccionamiento” (De la Rúa, 2013, p. 19). Estos diagnósticos permiten obtener información y configurar el escenario que involucra los elementos de una investigación.

Siendo el diagnóstico pedagógico un elemento que permite la identificación de insuficiencias, vacíos o problemáticas socioeducativas, etc., también favorece la caracterización de posibilidades transformadoras de la realidad educativa que se analiza, a partir de propuestas de intervención que inciden en la mejora de la situación descrita.

Como ya se ha mencionado en la revisión del contexto, las funciones y actividades de los Centros de Maestros se han reorientado, sobre todo en los últimos años con la política educativa establecida por el gobierno que inició en 2012, y que dio un rumbo distinto al sistema educativo, enfocándose a la implementación de la Reforma Educativa decretada en 2013. En este caso, los Centros de Maestros han respondido principalmente a los procesos establecidos en la LGSPD, con acciones que tienen que ver con el seguimiento

de la formación y capacitación del personal integrado al servicio profesional docente; además de brindar asesorías respecto a la evaluación del desempeño y al proceso de Tutoría para docentes de nuevo ingreso al servicio.

1.4.1. Problematicación de la Práctica Educativa

En concordancia con lo que Sánchez (1993) establece dentro de la didáctica de la problematicación, al cuestionar mi ser y mi actuar dentro de Centros de Maestros como formador de docentes, identifiqué en principio limitaciones en las herramientas metodológicas de que dispongo para utilizar dentro de las prácticas y procesos didácticos involucrados en mis actividades, lo que genera desde mi perspectiva, debilidad en las actuaciones pedagógicas que puedan favorecer un adecuado desarrollo profesional de los agentes educativos que se atienden.

Si bien las interacciones con los docentes y directivos buscan el fortalecimiento de su formación continua y desarrollo profesional, desde su organización no se respaldan en recursos metodológicos institucionales, que sitúen las actuaciones e intervenciones que configuran las prácticas en Centros de Maestros.

Esto propicia que quienes estamos al frente de un curso, asesoría o acompañamiento, nos desempeñemos a partir de los propios conocimientos disciplinares, anclados en nuestra formación inicial y autoformación, así como en la experiencia profesional que poseemos.

Para esta investigación, la problematicación se enfoca en el análisis de mi práctica y los mecanismos de fortalecimiento profesional con dispositivos metodológicos institucionales que la sustenten; dado que Centros de Maestros ha sido una de las instancias operativas de la política educativa a nivel local, respecto a procesos de gestión e implementación del Programa de Formación Continua y Desarrollo Profesional (PRODEP), considero relevante la disponibilidad de herramientas metodológicas que orienten de forma general la organización de las experiencias formativas de docentes y directivos, integradas en procesos de fortalecimiento profesional para quienes, como

parte de los Centros de Maestros, realizamos actuaciones formativas de manera recurrente.

1.4.1.1. Categorías de la problematización. Aplicación de instrumento

Para la definición de la problemática, se hizo conveniente la categorización, ya que como establece Latorre (2005, p. 86) “el sistema de categorías constituye el esquema organizador de los conceptos presentes en la información analizada”. Para recopilar información de apoyo en la determinación de las categorías de la problematización para este trabajo, se aplicaron 25 cuestionarios (ver Anexo 1), del tipo auto administrado en grupo con presencia del entrevistador (García, Alfaro, & Hernández, 2006, p. 234), utilizando una selección de informantes basada en criterios simples (Goetz & Lecompte, 1984, p. 98); los atributos que cumplieron los seleccionados fueron que estuvieran adscritos a algún Centro de Maestros y que participaran en los procesos de formación continua de agentes educativos.

La información solicitada, giro en torno a los aspectos siguientes: claridad de las funciones que desempeña el personal, actividades en las que se dividen las funciones, recursos metodológicos disponibles para orientar las prácticas, conocimiento de la mediación pedagógica como recurso metodológico, claridad de los aspectos de la profesionalización docente y su presencia en las actividades que realizan. De acuerdo con las respuestas, la información relevante obtenida se concentra en la siguiente tabla:

Sistematización de información del cuestionario aplicado			
Aspectos	Respuestas	# - %	Interpretación
Claridad de las funciones que desempeña el personal de Centros de Maestros	Capacitador educativo	9 - 36%	A excepción de los puestos de coordinación general o académica, no existe claridad en las funciones que desempeña el personal de Centros de Maestros
	Asesor Técnico Pedagógico	7 - 28%	
	Coordinador (General o Académico)	4 - 16%	
	Capacitador docente	1 - 4%	
	Capacitador académico	1 - 4%	
	Administrativo-docente	1 - 4%	
	Asesor educativo	1 - 4%	
	Encargado del Centro	1 - 4%	
		50%	

Actividades respecto a las funciones que se desempeñan en los Centros de Maestros	Fortalecimiento al desarrollo profesional docente		El fortalecimiento al desarrollo profesional docente ocupa sólo la mitad de las actividades que se realizan
	Actividades administrativas	45%	
	Otras	30%	
Disponibilidad de recursos metodológicos institucionales	NO	15 – 60%	Más de la mitad considera que no dispone de recursos metodológicos institucionales
	SI	10 – 40%	
Recursos metodológicos mencionados como institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de imagen institucional • Reuniones y orientaciones mediante la estructura • Apoyo de la coordinación 	Recursos institucionales	La mención de recursos metodológicos se recupera mayormente de ámbitos externos a Centros de Maestros y la mayoría no tiene que ver con aspectos metodológicos, sino con recursos normativos y operativos
	<ul style="list-style-type: none"> • Programas federales • Marcos normativos • Guías académicas SPD ILCE. IPN, DGIFA • Plataforma digital • Manuales y protocolos 	Recursos externos a la institución	
Conocimiento y aplicación de la Mediación pedagógica	Lo conoce	8 – 32%	Más de la mitad conoce la Mediación Pedagógica; sin embargo, sólo la tercera parte menciona que lo aplica
	No lo conoce	7 – 28%	
	Lo conoce y lo aplica	8 – 32%	
	Lo conoce, pero no lo aplica	2 -- 8%	
Aspectos de profesionalización docente	Formación y capacitación	19 – 47%	La mitad vincula la profesionalización docente con la formación y capacitación, la otra mitad describe aspectos diversos de forma aislada
	Reflexión de la práctica	5 – 12.5%	
	Aprendizaje entre pares	3 – 7.5%	
	Manejo de metodologías	2 – 5%	
	Evaluación	2 – 5%	
	Trabajo en equipo	2 – 5%	
	Normatividad	2 – 5%	
	Planeación diagnóstica	1-- 2.5%	
	Claridad de propósitos	1-- 2.5%	
	No contesto	2 – 5%	
Integración de aspectos de profesionalización en las prácticas	SI	14 – 56%	Más de la mitad considera que integra los aspectos de profesionalización mencionados en su práctica
	NO	10 -- 40%	
	No contesto	1-- 4%	
Suficiencia de espacios de profesionalización para el personal de Centros de Maestros	NO	18 – 72%	Más del 70% considera que no existen espacios suficientes para la profesionalización del personal de Centros de Maestros
	SI	7 -- 28%	

Tabla 1. Sistematización de información del cuestionario aplicado. Elaboración propia

Con base en la información recuperada y sistematizada del cuestionario aplicado y del contexto en el ámbito de política educativa local, se establecieron categorías preliminares de la problematización vinculadas con el diagnóstico ya descrito, las cuales son los siguientes:

- **Definición de la estructura y organización de Centros de Maestros.** A partir de la expedición e implementación de la LGSPD en 2013, las funciones de los Centros de Maestros se modificaron y en los documentos oficiales actuales no existe una descripción de su estructura y organización, sólo se mencionan las acciones a realizar vinculadas con los programas de dicha ley.
- **Definición del Personal de Centros de Maestros y sus funciones.** No se ha establecido desde la normatividad, la figura oficial de quienes laboramos en Centros de Maestros, con rasgos particulares que permiten configurar y orientar metodológicamente las acciones a desarrollar; por lo tanto, no existe certeza o claridad de la especificidad de las funciones que realiza el personal.
- **Recursos Metodológicos Institucionales.** Los Centros de Maestros, como institución, carecen de alternativas claras de recursos o herramientas metodológicas que orienten de forma general las acciones que se realizan en los procesos formativos que se llevan a cabo.
- **Profesionalización docente.** Por parte del personal encuestado, no hay claridad ni coincidencia sobre lo que esto implica ni sobre los aspectos que la configuran, vinculados con las prácticas formativas, por lo que su integración en las actuaciones es limitada.
- **Espacios de Profesionalización.** Para la formación continua del personal de Centros de Maestros, no se generan espacios suficientes que favorezcan la profesionalización de quienes realizan acciones de formación continua y desarrollo profesional docente.

1.4.2. Problemática Socioeducativa

Como se describe en el diagnóstico, la problemática identificada se estableció a partir de la información recabada del instrumento aplicado a personal de Centros de Maestros que intervienen en procesos de formación continua de docentes y directivos, destacando aspectos de un esquema de problematización (Sánchez, 1993, p. 8) centrado en aquellos que influyen en la configuración de prácticas y actuaciones formativas.

En un primer momento, de acuerdo con el cuestionario aplicado, no se tiene claro quiénes somos como figura educativa institucional, que características específicas permitan delimitar y orientar las acciones formativas que se realizan; si bien esto es resultado del replanteamiento de las funciones de los Centros de Maestros, orientadas hacia el fortalecimiento de los procesos derivados de la Reforma Educativa de 2013, esto deviene en una ambigüedad identitaria, tomando como concepto de identidad “el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (Dubar, 2002, p. 109).

Las identidades son dinámicas y constantemente se están configurando; sin embargo, dado que “en el momento actual, la enorme aceleración del cambio social modifica de una forma tan rápida las formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollo científicos y tecnológicos...” (Esteve, 2006, p. 26), esto propicia cambios importantes en las actividades profesionales, necesarios para responder ante las realidades que cotidianamente se están transformando.

Por lo anterior, las identidades se deben anclar en rasgos de caracterización y pertenencia individual y colectiva dentro del ámbito de actuación profesional de los individuos. Para el caso de los docentes, directivos y, sobre todo, del personal de Centros de Maestros, se debió favorecer su reconfiguración identitaria durante el tránsito de un proceso de reforma educativa, haciéndose más necesario ante la diversidad de formaciones de quienes laboramos en estos espacios, para orientar nuestras actuaciones hacia aspectos convergentes y sólidos en la formación y el desarrollo profesional docente.

Dado que no se redefinió o confirmó la figura del personal de Centros de Maestros en la actualización de la normatividad, permanece la incertidumbre respecto a la identidad profesional que orienta las actuaciones dentro de las funciones establecidas en dicha normatividad. Asimismo, no se ha favorecido la reflexión de la práctica, por lo que, en concordancia con Castañeda (2005) no se generan:

espacios físicos ni simbólicos para que puedan mirarse a sí mismos, distanciarse de sus actividades e implicarse en los saberes que transmiten. Esto significa que los dispositivos cerrados y altamente prescriptivos tienden a producir en los maestros '*habitus*' o disposiciones y experiencias de subjetivación que normalizan sus prácticas y dificultan su desarrollo profesional (p. 101)

Un segundo aspecto problematizador, es que careciendo de claridad acerca de lo que implica la profesionalización para quienes realizan acciones de formación continua, las acciones que se realizan en los Centros de Maestros, están configuradas de forma tan diversa de acuerdo a la formación y nivel académico individual del personal que labora en ellos; esto es, no se tiene una base común de conocimientos y estándares de práctica que integren "actuaciones profesionales con repertorios pedagógicos y didácticos suficientes y pertinentes que les permitan construir situaciones de práctica" (Shön, 1998, p. 70) acordes con las características y necesidades de formación continua de docentes y directivos. Lo anterior dificulta tanto planear como evaluar las prácticas formadoras a partir de indicadores y componentes de profesionalización, logros institucionales e impacto de los procesos.

Un tercer aspecto relevante dentro del esquema de problematización de mi práctica y derivado también del análisis de la información recopilada en los cuestionarios aplicados es que no se identifican recursos metodológicos institucionales reconocidos, que permitan orientar las prácticas de formación en su organización pedagógica y didáctica, o desde criterios establecidos de acuerdo con los propósitos de los Centros de Maestros.

Esto es relevante, ya que los recursos metodológicos en las acciones de formación docente, favorecen la construcción de ambientes que propicien interacciones para

desarrollar y fortalecer en docentes, directivos y supervisores los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para realizar la labor educativa en las escuelas, orientada hacia el logro de los aprendizajes de los estudiantes, de acuerdo a los contextos particulares, las características y las necesidades específicas de la población escolar; es decir, posibilitan proveer a quienes participan en acciones formativas en los Centros de Maestros, de espacios adecuados para fortalecer sus “conocimientos profesionales, esquemas de acción y actitudes que se mezclan en el ejercicio de la profesión” (Paquay, Altet, & Perrenoud, 2008, p. 112).

Derivado de lo anterior, en un ejercicio de reflexión de mi práctica en Centros de Maestros, que implicó hacer cuestionamientos sobre los referentes y sustentos de mis actuaciones en actividades de capacitación, actualización y formación continua de figuras educativas, he identificado vacíos o carencias (Sanchez, 1993, p. 9) en ámbitos que considero relevantes para realizar adecuada y pertinentemente mis funciones y que generan la necesidad de ser robustecidos; estos vacíos se relacionan principalmente con tres aspectos específicos que son:

- Falta de caracterización de la figura educativa del personal de Centros de maestros, desde la normatividad vigente.
- Ambigüedad en los rasgos de profesionalización que configuran las funciones del personal de Centros de Maestros.
- Falta de alternativas de recursos metodológicos que orienten las actuaciones de formación continua del personal de Centros de Maestros

1.4.2.1. Preguntas de investigación

Los aspectos anteriores los cuestiono a partir de las siguientes preguntas que orientan la investigación:

- ¿Qué figura educativa corresponde al personal de Centros de Maestros, desde la normatividad vigente?
- ¿Cuáles son los rasgos de profesionalización que configuran las funciones del personal de Centros de Maestros?
- ¿Qué recursos metodológicos institucionales orientan las actuaciones del personal de Centros de Maestros en los procesos de formación continua?

Al no encontrar respuestas precisas y claras a estas preguntas, aquellas se convierten en obstáculos epistemológicos cuyos supuestos actuales pueden estar relacionados con “creencias pedagógicas” (Bachelard, 1976, p. 29), dando por sentado y válido el rol específico que desempeñamos y las responsabilidades que tenemos en Centros de Maestros, teniendo esto como verdadero en su configuración, sin contar con pruebas de ello, como establece Villorio (1982); esto limita la certeza en la pertinencia de las prácticas realizadas respecto a su organización pedagógica y didáctica, vinculadas con la formación continua y el desarrollo profesional de agentes educativos.

La salida o el camino para resolver esto en la cotidianidad, ha sido generar de forma individual y por iniciativa propia, mecanismos que propicien la revisión de temáticas relacionadas con la formación continua, su análisis y reflexión, para aportar al logro de los propósitos establecidos en cada curso, taller o asesoría que se realiza; sin embargo, sin alternativas claras de recursos metodológicos, las prácticas se internan en el terreno de lo ambiguo en cuanto al sustento pedagógico y didáctico se refiere, y se dificultan las posibilidades de valoración desde indicadores específicos relacionados con la organización e implementación de las prácticas mismas, las metodologías que las orientan y los resultados que se obtienen durante y al final de los procesos.

Lo anterior limita la profesionalización de la práctica del personal de Centros de Maestros, desde lo que establece Ruíz de Gauna (1997), que la profesión no puede ser

“...un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento... (...) permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio” (p. 303)

Esto evidencia la pertinencia de que el personal que labora en Centros de Maestros, tenga una base común de conocimientos y criterios compartidos que orienten las prácticas, tanto en lo técnico-pedagógico, en lo disciplinar y sobre todo en lo metodológico; estos saberes deben estar vinculados con elementos que caractericen a una figura educativa específica, dándole identidad y sentido en el espacio físico y simbólico en el que nos desempeñamos y en las interacciones que se generan durante los procesos formativos con docentes, directivos y supervisores.

Tomando en consideración lo anterior y al buscar derivar las problemáticas identificadas hacia un problema específico que oriente este trabajo de investigación, considero de mayor relevancia la falta de alternativas institucionales de fortalecimiento profesional del personal de Centros de Maestros, ancladas en recursos metodológicos que den una direccionalidad a las acciones vinculadas con la formación continua de docentes y directivos, esto vinculado a rasgos particulares de una figura educativa que permita configurar una identidad profesional. Esta concreción me permite disponer de elementos para establecer un problema de investigación.

1.4.2.2. Problema de investigación.

Se identifica la carencia de alternativas institucionales de fortalecimiento profesional del personal de Centros de Maestros, con recursos metodológicos específicos que orienten las acciones que se realizan, respecto a la formación continua, en vinculación con rasgos de una figura educativa específica; lo anterior limita la pertinencia de las prácticas del

personal y su impacto positivo en el desarrollo profesional de docentes, directivos y supervisores que se atienden.

Para la atención de este problema ya identificado, que limita la profesionalización del personal de Centros de Maestros, además de dificultar la evaluación y seguimiento de sus prácticas con indicadores específicos que permitan valorar los procesos y su impacto, se establece un propósito general que orienta la investigación.

1.4.2.3. Propósito General

Generar un **Proyecto de Fortalecimiento Profesional para el personal de Centros de Maestros**, anclado a la mediación como alternativa de recurso metodológico y en vinculación con rasgos particulares de una figura educativa, que favorezca la mejora de las prácticas, respecto a las acciones de formación continua y desarrollo profesional de docentes, directivos y supervisores.

El proceso de profesionalización integrado en el propósito general de este trabajo, implica la configuración de “competencias profesionales complejas, que combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas” (Contreras, 2001, p. 57); esta conciencia se puede propiciar a través de procesos de mediación durante la formación continua, dado que la mediación “es la exigencia clave de los procesos educativos como el estilo metodológico que posibilitará el desarrollo de las capacidades distintivas del ser humano: pensar sentir, crear, innovar, descubrir, y transformar su entorno” (Ferreiro, 2006, p. 69).

En concordancia con lo anterior, el aprendizaje mediado favorece el análisis y la reflexión del propio desempeño, llevando al docente a asumirse como “un ente activo que ensambla extiende, restaura e interpreta, para apropiarse del conocimiento desde los recursos de su experiencia y la información que recibe” (Parra F., 2014, p. 158)

Asimismo, dado que “el desarrollo profesional del profesor ha de aportar elementos referenciales para que el profesor instaure las bases para el análisis de los conceptos y

los procesos de construcción de conocimiento y su validación dentro de las ciencias sociales y humanas” (Silva, 2013, p. 249), el problema presentado en este trabajo debe atenderse en función de “fortalecer el desempeño profesional del docente... en su rol de mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje (para) facilitar y promover el potencial del estudiante, el cual debe ser estimulado para lograr un desarrollo exitoso en dichos procesos” (Parra F., 2014, p. 178) esto puede lograrse a través de acciones de formación continua que cumplan las características de la *Experiencia de Aprendizaje Mediado* (EAM), teoría creada en la década de los cincuenta del siglo pasado, por Reuven Feuerstein, y derivada de la *Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*, “fundamentada en la capacidad del propio organismo humano para modificarse en su estructura funcional en el transcurrir de su vida...” (Orru, 2016, p. 38). La EAM favorece el cambio positivo a partir de lo que Orru (2016) define como un “proceso continuo de enriquecimiento mutuo y fortalecimiento del yo, potencializando sus habilidades específicas a través de la mediatización intencional y recíproca” (p. 41)

La mediación pedagógica como recurso metodológico se integra entonces al proyecto de fortalecimiento profesional derivado de la propuesta pedagógica y se describirá ampliamente en el capítulo 3 del presente trabajo.

1.4.2.4. Supuesto Pedagógico

De acuerdo con el diagnóstico pedagógico descrito y la propuesta de intervención seleccionada para atender la problemática socioeducativa identificada, se desprende el siguiente supuesto, que delinea el escenario deseable, resultante del desarrollo de la propuesta:

Un **Proyecto de Fortalecimiento Profesional para el personal de Centros de Maestros**, anclado a la mediación pedagógica como alternativa de recurso metodológico y en vinculación con rasgos particulares de una figura educativa, favorecerá la generación de acciones pertinentes de fortalecimiento profesional institucional, con el fin de mejorar las prácticas respecto a la formación continua y el desarrollo profesional de docentes, directivos y supervisores.

Finalmente, el problema de investigación planteado y la alternativa de intervención integran tres elementos que le dan concreción y ubicación en la realidad de esta investigación, los cuales son:

- a) **Objeto de estudio:** Fortalecimiento profesional del personal de Centros de Maestros, relacionado con actividades de formación continua y desarrollo profesional de agentes educativos.

- b) **Aspecto o posible salida:** La Mediación Pedagógica como recurso metodológico para el fortalecimiento profesional del personal de Centros de Maestros.

- c) **Sujetos:** Personal de Centros de Maestros que realizan actividades de formación continua y desarrollo profesional de agentes educativos.

1.4.2.5. Justificación

Derivado de la problematización de mi práctica y de lo establecido para darle pertinencia a mi investigación, considero importante avanzar hacia su fortalecimiento profesional, para integrar actuaciones pertinentes a las necesidades de agentes educativos que participan en los procesos de formación continua, favoreciendo su desarrollo profesional acorde con los contextos escolares en los que laboran y las realidades socioculturales en las que se dan sus interacciones educativas.

Dentro de los aspectos de profesionalización es importante consolidar “el sistema de saberes y capacidades desarrolladas por el docente que le permitan facilitar los aprendizajes de los estudiantes en el aula y proyectarse hacia la comunidad educativa” (MINEDUC, 2010, p. 13); por lo tanto, los recursos metodológicos involucrados en las tareas formativas se hacen esenciales para el logro de prácticas educativas profesionales y pertinentes. Sobre todo, es importante que se propicie la reflexión de docentes, directivos y supervisores, tomando mayor responsabilidad sobre sus

actuaciones y los trayectos formativos que permitan configurarlas con elementos pedagógicos y didácticos requeridos en una práctica profesional.

Es por lo anterior, que se justifica la generación de un **Proyecto de Fortalecimiento Profesional para el Personal de Centros de Maestros**, que favorezca la configuración de alternativas de desarrollo profesional institucional, en beneficio de los diferentes actores educativos de las escuelas de Educación Básica de la Ciudad de México.

A partir del contexto y del diagnóstico pedagógico descritos en este capítulo, así como de los elementos que han emergido para definir la propuesta pedagógica, se hace necesario generar la fundamentación teórica suficiente que permita sustentar dicha propuesta y la elaboración del **Proyecto de Fortalecimiento Profesional para el personal de Centros de Maestros**, que atienda la problemática socioeducativa identificada, a través del logro del propósito establecido, lo cual es tema del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1. Fundamentación Teórica

En la fundamentación de este trabajo se precisan referentes teóricos explicativos del tema central, ya que es una “necesidad ineludible que todo proyecto de investigación presente un fundamento teórico que avale nuestra propuesta de investigación, que pueda explicar la temática propuesta y que justifique la metodología que se pretende utilizar” (Montes del Castillo & Montes, 2014, p. 107).

Para el caso de esta investigación, la fundamentación teórica se divide en dos ámbitos: el primero, el genérico, recupera conceptos clave y de referencia que anclan el tema a desarrollar, desde lo derivado del análisis del contexto y la descripción del diagnóstico para determinar la problemática socioeducativa; el segundo ámbito, el específico, sustenta y explica elementos relacionados con las categorías emergidas de la problematización de la práctica, las cuales serán referentes para el desarrollo de la propuesta pedagógica y sus elementos constitutivos, que se concretan en el **Proyecto de Fortalecimiento Profesional para personal de Centros de Maestros**.

2.1.1. Fundamentación genérica

De acuerdo con la problemática identificada en el diagnóstico y el contexto de intervención, y teniendo como tema central de mi propuesta pedagógica **el fortalecimiento profesional del personal de Centros de Maestros, a través de la mediación pedagógica**, en un primer momento se desprenden los siguientes conceptos de base: **mediación pedagógica, metodología, profesión, profesionalización docente y Centros de Maestros**; para estos conceptos, la fundamentación se ha generado desde los siguientes autores y referentes:

Conceptos de base	Descripción breve y autor
Mediación pedagógica	“el aprendizaje mediado es un constructo desarrollado para descubrir la interacción especial entre el alumno y el mediador (maestro, padres y/o persona encargada de la educación del niño) que hace posible el aprendizaje intencional y significativo. Asimismo, el autor considera la experiencia del aprendizaje mediado como un factor decisivo en el desarrollo cognitivo de las personas, tal

	<p>como ocurre con los niños en el hogar o con los alumnos en la escuela” (Feuerstein, citado en Parra F., 2014, p. 157)</p> <p>“es la exigencia clave de los procesos educativos como el estilo metodológico que posibilitará el desarrollo de las capacidades distintivas del ser humano: pensar sentir, crear, innovar, descubrir, y transformar. La mediación es expresión de humanismo y respeto por la persona” (Ferreiro, 2006, pág. 69)</p>
Metodología y método	<p>“La metodología de investigación es un ámbito de conocimiento disciplinar, que versa sobre la forma de proceder en la ciencia y se ocupa específicamente de la manera de construir y desarrollar conocimiento...” (Toiriñan & Saez, 2006, p. 377)</p> <p>“El método es la forma y manera de proceder en cualquier dominio, es decir, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin. La metodología es teoría del método” (Bochenski, 1979, p. 28)</p>
Profesión	<p>“una profesión tiene al menos tres características fundamentales: a) empleo de conocimiento racional técnico; b) autonomía en el ejercicio de la actividad y c) honor estamental, es decir, prestigio y reconocimiento social. En este sentido... un profesional vive de y para su profesión, es decir, que de ella obtiene los recursos necesarios para su existencia individual y social” (Weber, citado en Tenti, 2008, p. 93)</p> <p>“...no es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento... (...) permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio” (Ruiz de Gauna, 1997, p. 303)</p>
Profesional	<p>“El profesional se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que por lo general requiere un período de formación más o menos prolongado, por lo general, realizada en una institución especializada” (Tenti, 2008, p. 2)</p>
Profesionalización docente	<p>“la profesionalización docente sería nuestra preparación para la solución de problemas, conflictos y dificultades que de forma más frecuente se presentan durante el ejercicio profesional, el estímulo reflexivo y comprometido con la autopreparación y la colaboración en la construcción colectiva del conocimiento” (De la Cruz, Pérez, & Padron, 2017, p. 65)</p>
Centros de Maestros	<p>“constituyen espacios de formación de apoyo, asesoría y acompañamiento a las Zonas de Supervisión Escolar y a los colectivos escolares a partir de un radio de geo-referencia, conforme a los lineamientos generales del SATE y en el marco del Servicio Profesional Docente...” (SEP, 2018, p. 106)</p>

Tabla 2. Conceptos de base. Elaboración propia

Además de los conceptos anteriores, en un segundo momento se consideraron referentes teóricos genéricos importantes para fundamentar de manera más sólida los planteamientos iniciales, lo que permite avanzar con mayor sustento en el desarrollo de la investigación. A continuación, se presentan los referentes con sus respectivos autores

y descripciones, emergidos del contexto, el diagnóstico y la problematización del presente trabajo.

Conceptos de referencia	Descripción breve y autor
Globalización	“incremento de las relaciones internacionales en un sentido amplio, que corresponde a múltiples aspectos de la vida social, económica, política, cultural, ecológica, etc., cuya intensidad y diversidad son apreciados y reconocidos con mayor rapidez y accesibilidad por amplios sectores de todas las naciones del mundo” (Beck, 1998, p. 47)
Obstáculo epistemológico	“elementos mentales que intervienen en el proceso cognitivo de las personas y que se dan de manera inconsciente, pero que juegan un papel importante en la resolución de un problema” (Bachelard, 2004, citado en González, Padilla, & Guerra, 2009, p. 94)
Reflexión	“reflexión es pensar. Pero la reflexión en el terreno educativo conlleva a una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación. Es lo que ocurre en las frases de la enseñanza reflexiva, práctica reflexiva crítica, reflexión durante la acción, etc.” (Van Mannen, 1998, p. 111)
Formación de docentes	Es “un proceso de construcción colectiva, que debe remitirse no sólo a los problemas del aula, sino también a la definición de los objetivos pedagógicos, políticos, éticos de las instituciones educativas y del sistema en su conjunto.” (Diker y Terigi, 1997, citado en De la Torre, Delgadillo, & Navarro, 2014, p. 65)
Práctica docente	“trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro & Fortoul, 2005, p. 20)
Práctica reflexiva	“proceso cuyo punto de partida es una circunstancia que le genera incertidumbre a la practicante y la conduce a darse cuenta de lo realizado en la acción. Se da en dos momentos <i>en</i> y <i>sobre la acción</i> . Además, implica construir <i>conocimiento desde la acción</i> y regresar a la práctica para aplicarlo.” (De la Torre, Delgadillo, & Navarro, 2014, p. 73)

Tabla 3. Conceptos de referencia. Elaboración propia

Los elementos descritos anteriormente como parte de la fundamentación genérica de este trabajo permiten tener un punto de partida para el proceso de teorización y sustento epistemológico respecto al aspecto (mediación) y al objeto (fortalecimiento profesional) de estudio ya definidos; al mismo tiempo, permiten usar algunos aspectos teóricos para la constitución de la propuesta pedagógica y sus elementos.

2.1.2. Fundamentación específica. Categorías de la propuesta pedagógica

Como ya se mencionó, la propuesta pedagógica generada a partir del diagnóstico y de la identificación de la problemática, enmarcada en el contexto de mi práctica, se concreta en un **Proyecto de Fortalecimiento Profesional para Personal de Centros de Maestros**; este proyecto se perfiló con las categorías emergidas de la información del primer cuestionario aplicado y de los elementos problematizadores del contexto educativo analizado, complementándose con aspectos teóricos necesarios para anclar elementos profesionalizantes de las prácticas de formación continua de agentes educativos, que se desarrollan en los Centros de Maestros.

Partiendo del propósito del presente trabajo, que busca “generar un **Proyecto de Fortalecimiento Profesional para el personal de Centros de Maestros**, anclado a la mediación como alternativa de recurso metodológico y en vinculación con rasgos particulares de una figura educativa, que favorezca la mejora de las prácticas, respecto a las acciones de formación continua y desarrollo profesional de docentes, directivos y supervisores”, y derivado de la información recopilada en el instrumento aplicado, se conformó una categorización preliminar con base en la sistematización de las respuestas de los informantes; sin embargo, la indagación teórica respecto a los elementos de esa primera categorización, al avanzar en el desarrollo de la propuesta pedagógica y su relación con el propósito de la investigación, propició la generación de un segundo nivel de categorización que permite darle organización a partir de los siguientes elementos:

- **Base normativa de referencia.** La propuesta de proyecto de Fortalecimiento Profesional, para ubicarse en el escenario educacional actual y real dentro de Centros de Maestros, debe anclarse a la normatividad vigente que permita su factibilidad de acuerdo con la línea establecida desde lo formal y oficial. Los referentes normativos son aquellos vinculados a procesos de formación continua, desarrollo profesional y a las funciones de los Centros de Maestros.
- **Caracterización de la figura educativa de Centros de Maestros.** Este aspecto se orienta a la configuración de una figura particular, con rasgos relacionados con las actuaciones profesionales que realiza el personal de Centros de

Maestros, en torno a las acciones de formación continua y desarrollo profesional referidas en la normatividad vigente; además, esto favorece la reconstrucción de la identidad profesional individual y colectiva al interior del espacio institucional.

- **Elementos de la profesionalización de la práctica.** Siendo la formación continua una práctica sistematizada con propósitos claros y acciones específicas que deben tener un impacto en la mejora de las prácticas educativas, es importante que quienes la realizan desde los Centros de Maestros, tengan claro e integren los aspectos de profesionalización de la práctica con un marco común de componentes y características, en las actuaciones formativas.
- **Saberes requeridos.** De acuerdo con la figura educativa que se configure y su relación con las funciones y acciones del personal de Centros de Maestros, se requieren saberes profesionales que permitan al personal disponer de conocimientos teóricos e instrumentales para favorecer prácticas sustentadas pedagógica y didácticamente en su organización y desarrollo, con impacto mayor en la formación de agentes educativos.
- **Estrategia para la acción asesora.** La integración de saberes profesionales en las acciones que se desarrollan en Centros de Maestros implica una organización didáctica y pedagógica específica, a través de formas de actuación que favorezcan la construcción individual y colectiva de conocimientos, propiciando la participación e interacción de docentes y directivos para el logro de propósitos formativos. Lo anterior se concreta en el taller, que como “estrategia multifuncional integra distintas actividades intencionalmente planeadas con el propósito de promover la participación de los miembros del colectivo...” (Rodríguez, 2012, p. 6)
- **Recurso Metodológico de sustento.** Este aspecto enlaza los demás elementos del proyecto y busca anclar metodológicamente las actuaciones del personal de Centros de Maestros, de forma que se favorezcan procesos formativos dialógicos, con la mediación pedagógica como eje rector de las interacciones de

los colectivos para favorecer el desarrollo de sus competencias profesionales; además, a través de los criterios de la *Experiencia de Aprendizaje Mediado*, de Feuerstein (1978), se busca propiciar procesos que tengan intencionalidad, significado y trascendencia para los agentes educativos involucrados.

La fundamentación específica que da anclaje conceptual a la categorización anterior, para configurar los elementos de la propuesta pedagógica tiene los siguientes referentes teóricos:

Elementos de referencia de la propuesta pedagógica	Referentes teóricos. Descripción breve y autor
Base normativa de referencia	<p>Plan Nacional de Desarrollo 2019 -2024. Para garantizar la calidad en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, es preciso reconocer la función del magisterio, fortalecer su formación y profesionalización, garantizar el derecho a un sistema integral de formación, capacitación y actualización del personal docente en servicio, así como otorgar estímulos que reconozcan el desempeño profesional de docentes, directivos y supervisores en su función. (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, LXIV Legislatura, 2019, p. 94)</p>
	<p>Artículo Tercero Constitucional. Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2019, p.3).</p>
	<p>Estrategia Nacional de Formación Continua. PRODEP 2019. Contribuir para que el personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica y cuerpos académicos accedan y/o concluyan programas de formación, actualización académica, capacitación y/o proyectos de investigación para fortalecer el perfil necesario para el desempeño de sus funciones (DOF, 2019, p. 27)</p>
	<p>Guía Operativa 2018-2019. “Los Centros de Maestros constituyen espacios de formación de apoyo, asesoría y acompañamiento a las Zonas de Supervisión Escolar y a los colectivos escolares a partir de un radio de geo-referencia, conforme a los lineamientos generales del SATE y en el marco del Servicio Profesional Docente” (SEP, 2018, p. 106)</p>
	<p>Políticas Docentes. “Una estructura o trayectoria profesional que permita progreso y desarrollo a lo largo de la carrera de los docentes es crucial para atraer, motivar y retener a los docentes, para así contribuir a la construcción de una fuerza educadora con los conocimientos, competencias y actitudes que se necesitan para mejorar el aprendizaje” (UNESCO, 2015, p. 23)</p>

Caracterización de la figura educativa de Centros de Maestros	<p>El Asesor Educativo. “El trabajo del asesor está mediado por acciones que las más de las veces se ven como la alternativa viable para hacer del trabajo de los docentes algo duradero y que el asesor sea el intermediario entre el docente y la currícula, entre el docente y las políticas de formación continua, entre el docente y las autoridades educativas, etcétera.” (Conde, 2011, pág. 9)</p>
	<p>Identidades profesionales. “constituye una construcción social más o menos estable durante un período, y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción; en efecto, se trata, por un lado, de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre participantes de un mismo sistema de acción...” (Dubar, 1991, citado en Lang, 2006, p. 87) “son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo” (Dubar, 2002, p. 113)</p>
	<p>La figura del ATP. “el ATP se constituye como una figura profesional que ha dado respuesta a las demandas del sistema educativo en los diferentes niveles, mediante su participación y colaboración con los colectivos docentes en diferentes contextos...” (Reyes & López, 2009, p. 25)</p>
	<p>Perfil del asesor técnico –pedagógico. “Un asesor interesado en desarrollar procesos de asesoramiento colaborativo y encaminado a la transformación de las prácticas educativa”. “Nos interesa ayudar a formar al asesor técnico-pedagógico en el núcleo de elementos necesarios para desarrollar procesos de asesoramiento colaborativo dirigidos a la mejora de las prácticas de enseñanza” (Domínguez & Onrubia, 2016, p. 145)</p>
	<p>Identidad del asesoramiento. “El asesoramiento necesita de una identidad para ejercerse con coherencia, pero el asesor no es, se hace”. “Compartiendo y asumiendo un discurso se va reconstruyendo una identidad” (Domingo, 2003, p. 4)</p>
	<p>Construcción de identidad colectiva. “Ningún avance puede realizarse sin una representación compartida de las competencias profesionales que están en el corazón de la cualificación, las que conviene mantener y desarrollar, y de las cuales los profesionales deben dar explicaciones. Ayudar a formular y a estabilizar una visión clara del oficio y de las competencias es una función principal - subestimada- de referenciales de competencia. Así pues, no son instrumentos reservados a los expertos, sino medios, para los profesionales, para construir una identidad colectiva” (Perrenoud, 2007, p. 145)</p>
Elementos de la profesionalización de la práctica	<p>Características de la profesión. “una profesión tiene al menos tres características fundamentales: a) empleo de conocimiento racional técnico; b) autonomía en el ejercicio de la actividad y c) honor estamental, es decir, prestigio y reconocimiento social. En este sentido... un profesional vive de y para su profesión, es decir, que de ella obtiene los recursos necesarios para su existencia individual y social” (Weber, 1995 citado en Tenti, 2008, p. 93)</p>
	<p>Componentes de la profesión (identidad). “Es probable que una nueva identidad del trabajo docente suponga una combinación renovadora de los componentes de la profesión, la vocación y la</p>

	<p>polarización. Las tres dimensiones de este oficio deben encontrar una nueva articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual” (Tenti, 2006, p. 141)</p>
	<p>Cuerpo común de conocimientos: “...no es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento... (...) permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio” (Ruiz de Gauna, 1997, p. 303)</p>
	<p>La profesionalización y el profesional. “...la profesionalización se constituye a través de un <i>proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica</i>, pero también por unas <i>prácticas eficaces en situación</i>. El profesional sabe aplicar sus habilidades en acción en cualquier situación; es el “hombre de la situación”, capaz de “reflexionar en acción”, y de adaptarse; calificado para dominar una nueva situación” (Altet, 2005, p. 36)</p>
	<p>Desarrollo profesional de formadores. “la formación de formadores implica su desarrollo profesional, en tanto responde a sus necesidades y a sus contextos de actuación y se convierte en una actividad permanente y articulada con la práctica concreta. El desarrollo profesional es un proceso autónomo y de construcción de conocimientos compartidos en el que los docentes son responsables de reflexionar e indagar sobre concepciones y objetivarlas en función de la transformación de su práctica” (Ortega & Castañeda, 2015, p. 136)</p>
<p>Competencias y saberes requeridos</p>	<p>Competencias profesionales de los asesores. “los asesores requieren poseer ciertas competencias profesionales integradas por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en juego ante una situación concreta que suele ser inédita, problemática o que implica un desafío académico” (Conde, 2011, p. 19)</p>
	<p>Competencias para el asesoramiento. “las competencias que proponemos como perfil del asesor, (...), se vinculan estrechamente con la prioridad de establecer un proceso de asesoramiento centrado en las necesidades de los asesorados. Este tipo de proceso de asesoramiento reconoce, respeta y considera los puntos de vista y formas de representación de los problemas como elementos importantes que contribuirán a la construcción conjunta de las mejoras y, al mismo tiempo, reconoce que el asesor debe ser un experto de procesos que puedan guiar la concreción y puesta en práctica de estas mejoras” (Huerta & Onrubia, 2016, p. 147)</p>
	<p>Formación continua transformadora. “La formación continua va acompañada también de transformaciones identitarias. Su institucionalización misma, todavía reciente y frágil, es la primera señal. Sin duda, el perfeccionamiento no es una invención del día de hoy. Durante mucho tiempo se ha limitado a controlar técnicas artesanales o a la familiarización con nuevos programas, nuevos métodos y nuevos medios de enseñanza. Hoy en día, todas las dimensiones de la formación inicial se retoman y se desarrollan en formación continua” (Perrenoud, 2007, p. 127)</p>
	<p>Contenidos de actualización del asesor. “Los contenidos de actualización formativa que requiere un asesor a lo largo de su carrera profesional se encuentran asociados al tipo, novedad y complejidad de las situaciones y problemas que deba ir afrontando y a las características de los diversos contextos en los que trabaja y con los que interactúa” (Solé , 2005, p. 274)</p>
	<p>Conocimientos disciplinares y pedagógicos.</p>

	<p>“Los maestros que cuentan con conocimientos disciplinares y pedagógicos adecuados, las habilidades para aprender por sí mismos y las actitudes y valores para comprender las múltiples necesidades y contextos de sus estudiantes, hacen una enorme diferencia en el éxito que ellos tengan” (SEP, 2017, p. 69)</p>
Estrategias para la acción asesora	<p>El taller como estrategia formadora. “estrategia multifuncional (que) integra distintas actividades intencionalmente planeadas con el propósito de promover la participación de los miembros del colectivo, la producción de textos orales con sentido, las actividades del lenguaje articuladas al desarrollo del currículo y los procesos de autoformación e interlocución a través del acompañamiento de observador participante” (Rodríguez, 2012, p. 6)</p>
	<p>Procesos interactivos de formación docente. “los maestros aprenden principalmente en su práctica diaria, sea porque tienen la capacidad de ir ajustando su enseñanza a las exigencias de la clase, sea porque comparan su práctica con un modelo que han interiorizado y hacia el cual tienden conscientemente. Pero estos procesos nunca se dan en el aislamiento, sino se generan en la interacción con otros maestros” (Latapi, 2003, p. 18)</p>
	<p>Formación docente reflexiva y mediada. “para aprender hay que empezar por analizar las propias necesidades de aprendizaje, para lo cual es conveniente que el docente consulte con otros colegas; a partir de ellas podrá decidir cómo aprovechar las oportunidades que están a su alcance. Si se trata de cursos, talleres o seminarios, los escogerá no en función de “puntajes” o de razones de comodidad, sino de su posible aportación a su crecimiento profesional. Y deberá ser consciente de que esos cursos requerirán de una mediación colegiada para ser realmente efectivos” (Latapi, 2003, p. 22)</p>
	<p>Trabajo por Proyectos. “El trabajo organizado en proyectos permite integrar la teoría y la práctica; potenciar las habilidades intelectuales superando la capacidad de memorización; promover la responsabilidad personal y de equipo al establecer metas propias; así como fomentar el pensamiento autocrítico y evaluativo.” (Álvarez Borrego, 2010, p. 2)</p>
Recurso Metodológico de sustento	<p>Mediación Pedagógica. “es la exigencia clave de los procesos educativos como el estilo metodológico que posibilitará el desarrollo de las capacidades distintivas del ser humano: pensar sentir, crear, innovar, descubrir, y transformar. La mediación es expresión de humanismo y respeto por la persona” (Ferreiro, 2006, pág. 69)</p>
	<p>Experiencia de Aprendizaje Mediado “el aprendizaje mediado es un constructo desarrollado para descubrir la interacción especial entre el alumno y el mediador (maestro, padres y/o persona encargada de la educación del niño) que hace posible el aprendizaje intencional y significativo. Asimismo, el autor considera la experiencia del aprendizaje mediado como un factor decisivo en el desarrollo cognitivo de las personas, tal como ocurre con los niños en el hogar o con los alumnos en la escuela” (Feuerstein, 1978, citado en Parra F., 2014, p. 157)</p>

Tabla 4. Fundamentación específica de la propuesta pedagógica. Elaboración propia

Los aspectos de fundamentación teórica descritos, además de dar el sustento a los procesos de indagación para el desarrollo del presente trabajo, son los referentes para

la categorización final de elementos constitutivos de la propuesta pedagógica, que desde el propósito y el supuesto de esta investigación buscan atender la problemática establecida.

2.2. Metodología. Enfoque de la investigación

Partiendo de la naturaleza de mi práctica, el enfoque de investigación en el que se inserta este trabajo es de corte cualitativo; este tipo de investigación, más que priorizar la medición y la comprobación de hipótesis, busca describir fenómenos sociales para comprender una realidad dada, a partir de información recolectada; es decir, es una “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quevedo & Castaño, 2002, p. 7).

El enfoque cualitativo de investigación se aplica principalmente en los estudios de las ciencias sociales, en contraposición con los enfoques cuantitativos que se aplican en las ciencias exactas y naturales preponderantemente.

El enfoque cualitativo tiene rasgos importantes que lo caracterizan (Balcazar, Gonzalez-Arratia, Gurrola, & Moysen, 2013, p. 22), los cuales se vinculan al desarrollo del presente trabajo, entre ellos:

- Tiene una perspectiva holística (docentes, sus prácticas y la profesionalización)
- Existen efectos del investigador sobre las personas (formador de docentes)
- Intenta comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas (docentes dentro de sus prácticas)
- El investigador aparta sus propias creencias; no obstante, estas son un punto de referencia para interpretar la realidad estudiada (diagnóstico, supuesto, etc.)

- Puede aplicarse a estudios en el ámbito macro, ya que profundiza más en la situación objeto de estudio (fortalecimiento profesional)
- Señala aspectos y discrepancias (problematización, problemática y problema)
- Se orienta más a lo que es significativo, relevante y consciente para los participantes (fortalecimiento e identidad profesional)

2.2.1. Investigación Acción. Modelo de Whitehead

En el marco de este enfoque de investigación, se utilizó la *Investigación-acción* como modalidad de referencia para el desarrollo de las actividades en torno al objeto de investigación planteado (fortalecimiento profesional), esto debido a que como forma reflexión respecto a las prácticas educativas, considera “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliot, 2003, citado en Latorre, 2003, p. 24); lo anterior favorece intervenir para transformar positivamente acciones o procesos que en un diagnóstico previo se identifican como problemáticas o áreas de mejora que son susceptibles de ser atendidas.

En este mismo sentido Latorre (2003) describe la *Investigación-acción* como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24), lo que en este proyecto favoreció la configuración de alternativas de intervención para incidir en la mejora de las prácticas formativas, a partir de su análisis y problematización.

Dentro de los modelos de *investigación – acción*, Whitehead (1989), propone una espiral de ciclos con pasos específicos, esto permite que en cada ciclo se puedan hacer ajustes a la organización de la información; por lo anterior, este modelo es el que se seleccionó para darle una ruta al desarrollo de la investigación, adecuándolo a los procesos específicos por los que se transitó para generar la propuesta pedagógica. La representación esquemática de esta adecuación es la siguiente:



Esquema 1. Representación esquemática de adecuación del Modelo de Whitehead. Elaboración propia.

El proceso de adecuación del modelo de Whitehead permitió derivar una propuesta pedagógica fundamentada desde lo conceptual, pero con la posibilidad de adecuarse en sus componentes, a partir de la valoración de esta por parte del personal de Centros de Maestros, figuras educativas a quienes va dirigido el Proyecto de Fortalecimiento Profesional.

2.3. El Plan de Acción

El proceso de investigación se concreta en el desarrollo de un *Proyecto de Intervención*, que de acuerdo con Martinic (1996), es “toda acción social, individual o grupal, destinada a producir cambios en una determinada realidad que involucra y afecta un grupo social determinado” (p. 50); el proyecto está inserto en un campo pedagógico, de donde se derivan saberes que “hacen referencia a un concepto metodológico delimitado por el modo en que se hacen los análisis en la práctica pedagógica para que posibiliten, respecto a la escuela, el maestro, la instrucción, la enseñanza y la formación del sujeto, la articulación de tradiciones y de conceptos” (Montoya, Ruíz, & Tobón, 2012, p. 88).

Esto se plasma en una Propuesta Pedagógica que favorece lo siguiente:

Poner en circulación los saberes, no sólo de índole epistemológica, sino política, ello unido a la reflexión personal y dialogal sobre la práctica pedagógica, a la reconstrucción de lo curricular en función de un proyecto de sociedad y cultura cruzado por lo ético, lo político y lo estético y por una potenciación del maestro para estar atento y comprometido con la producción, la reproducción y la transformación de la cultura social y ambiental (Montoya, Ruíz, & Tobón, 2012, p. 96)

La propuesta pedagógica, configurada en un **Proyecto de Fortalecimiento Profesional para el Personal de Centros de Maestros**, permite organizar y sistematizar la información para la constitución de sus elementos, considerando el aspecto (mediación pedagógica) respecto al objeto de investigación (fortalecimiento profesional de las practicas), y orientados hacia los actores elegidos (personal de Centros de Maestros).

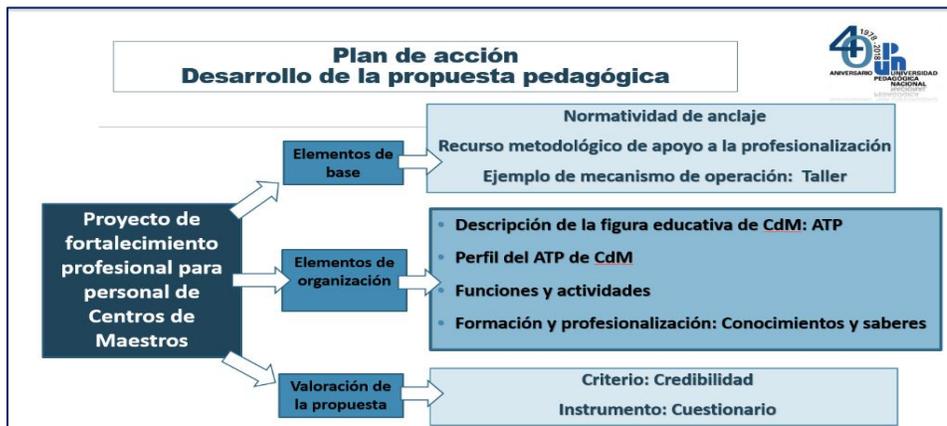
El desarrollo del plan de acción, como se mencionó, se desprende de la ruta metodológica inserta en el Modelo de Investigación-Acción de Whitehead, adecuada a las características de la propuesta pedagógica, dicha ruta se trazó de la siguiente forma:

- **Sentir o experimentar el problema.** A partir de la problematización de la práctica derivada del análisis del contexto y del diagnóstico, identificando aspectos que devienen en categorías específicas que delinear el escenario problematizador.
- **Imaginar la solución del problema.** Estableciendo la metodología y generando la fundamentación teórica de las categorías, que permiten dar forma a la propuesta pedagógica, para atender el propósito establecido para la investigación.
- **Poner en práctica la solución imaginada.** Configurar de forma preliminar el Proyecto de Fortalecimiento Profesional, convirtiendo las categorías en elementos constitutivos y describiéndolos de forma general, de acuerdo con la fundamentación específica y el plan de acción delineado.

- **Evaluar los resultados de las acciones.** Diseñar y aplicar el instrumento para valorar la consistencia de los elementos constitutivos del proyecto y la pertinencia de la propuesta pedagógica, a través de la triangulación metodológica, con el fin de contrastar información de diferentes fuentes de información derivadas de la investigación, para identificar posibles ajustes a la propuesta.
- **Modificar la práctica a raíz de los resultados.** Integrando la información obtenida de la aplicación del instrumento y de la triangulación, para desarrollar de forma definitiva el Proyecto de Fortalecimiento Profesional con los ajustes pertinentes que le den consistencia.

2.4. Propuesta pedagógica. Organización inicial.

En un primer momento, el proyecto de Proyecto de Fortalecimiento Profesional para Personal de Centros de Maestros, en el que se concreta la propuesta pedagógica, se organizó en tres tipos de elementos, como se ve en el esquema siguiente:



Esquema 2. Elementos del Proyecto de Fortalecimiento Profesional. Elaboración propia.

Esta organización inicial del proyecto se determinó agrupando los elementos de acuerdo con su vinculación categorial, de tal forma que tuvieran consistencia entre ellos y dieran

solidez a la propuesta en general, con miras a presentar su estructura, para valoración de una muestra del personal de Centros de Maestros.

2.5. Valoración de la propuesta pedagógica

Para continuar hacia el desarrollo de la propuesta, desde la ruta de investigación – acción del modelo de Whitehead, adecuada a esta investigación, aquella se sometió a un proceso de valoración por parte de una muestra de los actores a quienes van dirigidos, con el propósito de valorar la pertinencia de sus elementos e identificar posibles ajustes.

2.5.1. Diseño y pilotaje del instrumento

Nuevamente se eligió el cuestionario como instrumento para la recopilación de información, el cual se estructuró con los siguientes apartados y elementos:

- Datos generales de los informantes respecto al estatus laboral
- Elementos del proyecto de Fortalecimiento Profesional
- Preguntas de valoración respecto a las siguientes categorías:
 - Pertinencia del proyecto
 - Necesidad de clarificar el perfil y las funciones
 - Fortalecimiento profesional
 - Mejora de las prácticas
 - Construcción de identidad profesional
- Apartado cuantitativo. Escala estimativa con indicadores a elegir
- Apartado cualitativo. Argumentación de la elección

El pilotaje del instrumento se realizó una semana antes de su aplicación, con compañeros de Centros de Maestros, que hicieron observaciones para ajustar el instrumento en términos de dar mayor claridad a la redacción que solicita el registro de información en la versión final del instrumento (ver Anexo 2)

2.5.2. Aplicación del instrumento y resultados

Se aplicaron 30 cuestionarios del tipo auto administrado en grupo, con presencia del entrevistador (García, Alfaro, & Hernández, 2006, p. 234), utilizando una muestra de informantes del 27% del personal total (112), elegida por conveniencia (Goetz & Lecompte, 1984, p. 98); los atributos que cumplieron los seleccionados fueron estar adscritos a algún Centro de Maestros y participar en procesos de formación continua de figuras educativas; se agruparon aleatoriamente como sigue: 17 capacitadores educativos, 9 coordinadores académicos y 4 coordinadores generales.

La aplicación se realizó durante reuniones de capacitación y trabajo académico, entre el 20 de junio y el 7 de julio de 2019. Se solicitó a los informantes realizar el llenado del cuestionario en momentos que no interfirieran con las actividades para las que fueron convocados a dichas reuniones.

Después de la aplicación del instrumento, los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

Primera parte (cuantitativa)

Categorías establecidas	Totalmente		Medianamente		Escasamente		Nada	
Pertinencia del proyecto	25	83%	4	13%	0	0%	0	0%
Necesidad de clarificar perfil y funciones	29	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Aporte al fortalecimiento profesional	23	77%	5	17%	0	0%	0	0%
Aporte a la mejora de las prácticas	25	83%	4	13%	0	0%	0	0%
Apoyo para la construcción de identidad profesional	24	80%	4	13%	0	0%	0	0%

Tabla 5. Concentración de resultados cualitativos. Elaboración propia

Interpretación preliminar. Los informantes valoraron favorablemente al Proyecto de Fortalecimiento Profesional, al contestar con más del 75% como totalmente positivas las categorías establecidas respecto a su pertinencia y aporte a la claridad del perfil y funciones, al fortalecimiento profesional, a la mejora de las prácticas formativas y a la construcción de la identidad profesional.

Segunda parte (cuantitativa)

Categorías establecidas	Número de datos	Porcentaje
Pertinencia del proyecto	14	11.5%
Necesidad de clarificar perfil y funciones	36	29.5%
Aporte al fortalecimiento profesional	32	32%
Aporte a la mejora de las prácticas	16	16%
Apoyo para la construcción de identidad profesional	24	24%
Total	122	100%
Categorías emergentes	Número de datos	Porcentaje
Contexto/diagnóstico	14	52%
Dudas respecto al proyecto	13	48%
Total	27	100%

Tabla 6. Concentración cuantitativa de datos por categoría. Elaboración

Interpretación preliminar. Para las categorías establecidas, el mayor número de datos se concentró en la necesidad de clarificar el perfil y las funciones del personal de Centros de Maestros (36 datos) y en aporte al fortalecimiento profesional (32 datos), como forma de confirmar la pertinencia de la propuesta. Para las categorías emergentes, los datos se concentraron en aspectos del contexto ya descritos en el diagnóstico de la investigación, y en dudas respecto a la implementación del proyecto; al ser una propuesta pedagógica que busca ser referente para generar acciones institucionales pertinentes de fortalecimiento profesional, estas categorías no aportan elementos de modificación o ajuste a la propuesta inicial.

Segunda parte (cualitativa)

A partir de la sistematización de la información aportada por los informantes en esta sección, se desarrollaron redes semánticas en torno a las categorías establecidas en el cuestionario, las cuales se presentan en la siguiente tabla:

Redes semánticas categoriales que emergen de los datos				
Pertinencia del proyecto	Necesidad de clarificar perfil y funciones	Aporte al fortalecimiento profesional	Aporte a la mejora de las prácticas	Apoyo para la construcción de identidad profesional
Escenario actual				

	<ul style="list-style-type: none"> • Falta una denominación del perfil y una claridad de las funciones del personal de CdM 			<ul style="list-style-type: none"> • La identidad profesional en CdM está debilitada, se ha perdido, se carece de ella, es inexistente
Valoración de las categorías				
Pertinente: <ul style="list-style-type: none"> • Para el personal de CdM 	Necesario: <ul style="list-style-type: none"> • Clarificar el perfil y las funciones • Delimitar y diferenciar acciones • Ubicarlos en la normatividad 	Importante: <ul style="list-style-type: none"> • Tener actualización, fortalecimiento y desarrollo profesional pertinente y permanente 	Posibilita, favorece: <ul style="list-style-type: none"> • La mejora de las prácticas del personal de CdM 	Necesario: <ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir la identidad profesional del personal de CdM
Orientación del discurso				
Orientado a: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo y fortalecimiento profesional del personal de CdM • Actualización permanente del personal de CdM • Mayor impacto en la actualización de docentes 	Orientado a: <ul style="list-style-type: none"> • Generar identidad profesional • Elaborar diagnósticos de necesidades de capacitación • Desarrollar acciones pertinentes de fortalecimiento profesional • Mayor impacto en las acciones formativas 	Orientado a: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar saberes comunes requeridos • Atender áreas de oportunidad desde las diversas formaciones y especialidades • Tener mayor conciencia y compromiso con las funciones • Fortalecer saberes que ya se poseen 	Orientado a: <ul style="list-style-type: none"> • Atención y acompañamiento vinculados a las necesidades de docentes y directivos • Apropiación, consolidación y aplicación de conocimientos en las acciones formativas • Transformación de las prácticas • Generar una mejora académica en general 	Orientado a: <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso profesional con la función • Vincular formaciones y especialidades diversas del personal de CdM • Tener metas y objetivos compartidos • Mayor reconocimiento y credibilidad por parte de los docentes • Mayor sentido de pertenencia y mejora de las relaciones internas

Tabla 7. Redes semánticas de las categorías establecidas. Elaboración propia

Las redes semánticas elaboradas en torno a las categorías establecidas se subcategorizaron en tres ámbitos: escenario actual, valoración de las categorías y orientación del discurso, reflejando de forma general una percepción de pertinencia y necesidad respecto a los elementos del proyecto, como favorecedores del fortalecimiento profesional del personal de Centros de Maestros.

Resultados de la valoración del proyecto.

De acuerdo con los resultados de la aplicación del instrumento, el procesamiento de la información, vinculado a una escala estimativa de apreciación en relación con indicadores específicos (pertinencia, claridad del perfil, fortalecimiento profesional, mejora de las prácticas, construcción de identidad profesional), refleja lo siguiente:

- 88% considera totalmente pertinente el proyecto
- 90% considera totalmente necesario el proyecto para clarificar el perfil y funciones del personal de Centros de Maestros
- 85% considera que el proyecto aportaría totalmente al fortalecimiento profesional del personal de Centros de Maestros
- 85% considera que el proyecto favorecería totalmente la mejora de las prácticas del personal de Centros de Maestros
- 70% considera que el proyecto apoyaría la construcción de una identidad profesional del personal de Centros de Maestros

De lo anterior se infiere que la mayoría de los informantes tienen una valoración positiva del proyecto respecto al aporte al fortalecimiento profesional del personal de Centros de Maestros, considerando pertinentes los elementos que lo constituyen.

2.6. Triangulación metodológica

Siendo la triangulación un “procedimiento (que) enfatiza la posibilidad de emplear, dentro de un mismo estudio, diversidad de elementos propios de la metodología de la investigación, entre los cuales cabe destacar los métodos, las teorías, las fuentes y los tipos de datos, los informantes y las técnicas de indagación” (Leal, 2015, p. 20), se utilizó para la contrastación de la propuesta desde los distintos datos obtenidos desde la aplicación del primer instrumento.

Una vez concluida la recopilación de la información de los instrumentos aplicados, se procesó a través de una categorización en la que se vinculó con los elementos del proyecto y con aspectos de la fundamentación teórica para hacer un cruce, generar el contraste y determinar la consistencia de la propuesta inicial del proyecto de profesionalización.

La concentración de información de los distintos momentos de la investigación, para la triangulación metodológica se integró en la siguiente tabla:

Triangulación Metodológica				
Categorías establecidas	Experiencia cotidiana (ser)	Teoría (deber ser)	Valoración (ser-siendo)	Conclusiones
	Contexto - diagnóstico /primer instrumento		Segundo instrumento	
Pertinencia del proyecto	Aspectos relacionados con la profesionalización de las prácticas del personal de CdM, estas requieren ser configuradas y ancladas en elementos estructurales, identitarios, teóricos y metodológicos, entre otros. Es pertinente generar un Proyecto de Fortalecimiento Profesional, que refuerce las bases de profesionalización de la práctica	“los asesores requieren poseer ciertas competencias profesionales integradas por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en juego ante una situación concreta que suele ser inédita, problemática o que implica un desafío académico” (Conde, 2001)	Pertinente/ Orientado a: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo y fortalecimiento profesional del personal de CdM • Actualización permanente del personal de CdM 	Es consistente desde el diagnóstico hasta la propuesta
Claridad del perfil y funciones	No existe claridad en las funciones que desempeña el personal de Centros de Maestros. No se ha establecido desde la normatividad, la figura oficial de quienes laboramos en Centros de Maestros, con los rasgos particulares que se desprenden de tal figura y que permiten configurar y orientar	“los asesores requieren poseer ciertas competencias profesionales integradas por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en juego ante una situación concreta que suele ser inédita, problemática o	Necesario: <ul style="list-style-type: none"> • Clarificar el perfil y las funciones • Delimitar y diferenciar acciones • Ubicarlos en la normatividad 	Es consistente desde el diagnóstico hasta la propuesta

	metodológicamente las funciones a desarrollar	que implica un desafío académico” (Conde, 2001)		
Fortalecimiento profesional	No hay claridad ni coincidencia sobre lo que esto implica ni sobre los aspectos que lo configuran, vinculados con la práctica, por lo que su integración en las actuaciones es limitada. No hay espacios suficientes para la profesionalización del personal de Centros de Maestros	“la formación de formadores implica su desarrollo profesional, en tanto responde a sus necesidades y a sus contextos de actuación y se convierte en una actividad permanente y articulada con la práctica concreta.” (Ortega & Castañeda, 2015)	<p>Importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar saberes comunes requeridos y fortalecer los que ya se poseen • Atender áreas de oportunidad desde las diversas formaciones y especialidades • Tener mayor conciencia y compromiso con las funciones 	Es consistente desde el diagnóstico hasta la propuesta
Mejora de las prácticas	Supuesto de la investigación. Un Proyecto de Fortalecimiento Profesional para el personal de Centros de Maestros, anclado a la mediación pedagógica como alternativa de recurso metodológico y en vinculación con rasgos particulares de una figura educativa, favorecerá la generación de acciones pertinentes de formación continua institucional, con el fin de mejorar las prácticas respecto a las acciones de formación continua y desarrollo profesional de docentes, directivos y supervisores.	“las competencias que proponemos como perfil del asesor, (...), se vinculan estrechamente con la prioridad de establecer un proceso de asesoramiento centrado en las necesidades de los asesorados. Este tipo de proceso de asesoramiento reconoce, respeta y considera los puntos de vista y formas de representación de los problemas como elementos importantes que contribuirán a la construcción conjunta de las mejoras...” (Domínguez, 2016)	<p>Favorece:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mejora de las prácticas del personal de CdM • Transformación de las prácticas • Generar una formación académica con mayor solidez 	Es consistente desde el diagnóstico hasta la propuesta
Construcción de identidad profesional	Dado que no se redefinió o confirmó la figura del personal de	“Ningún avance puede realizarse sin una	<p>Necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir la identidad 	Es consistente desde el

	<p>Centros de Maestros en la actualización de la normatividad, permanece la incertidumbre respecto a la identidad profesional que orienta las actuaciones dentro de las funciones establecidas en dicha normatividad. El fortalecimiento profesional de quienes tenemos la responsabilidad de apoyar y asesorar a docentes y directivos implica tener la certeza de una identidad que emane de una figura educativa específica, que propicie la actualización de identificaciones con el escenario de acción; asimismo, que oriente la movilización de saberes en actuaciones con sustento en su planeación, organización e implementación.</p>	<p>representación compartida de las competencias profesionales que están en el corazón de la cualificación, las que conviene mantener y desarrollar, y de las cuales los profesionales deben dar explicaciones. Ayudar a formular y a estabilizar una visión clara del oficio y de las competencias es una función principal - subestimada- de referenciales de competencia. Así pues, no son instrumentos reservados a los expertos, sino medios, para los profesionales, para construir una identidad colectiva.” (Perrenoud, 2004)</p>	<p>profesional del personal de CdM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso profesional con la función y sentido de pertenencia • Tener metas y objetivos compartidos • Mayor reconocimiento y credibilidad por parte de los docentes 	<p>diagnóstico hasta la propuesta</p>
--	---	---	---	--

Tabla 8. Triangulación metodológica de la información recopilada. Elaboración propia

A partir de la aplicación del instrumento y la integración de la información recopilada en la triangulación metodológica, para contrastarla con el diagnóstico y el marco conceptual, se hace evidente la consistencia del proyecto y sus elementos, los cuales se mantienen como referentes para dar paso a la organización final de la propuesta pedagógica; por lo tanto, se continua con el desarrollo del proyecto, añadiendo la información de las redes semánticas para complementar la configuración de cada elemento y orientarlo hacia el propósito de la investigación, con lo que se cierra la ruta metodológica del modelo de investigación-acción elegido.

El desarrollo de la propuesta pedagógica y sus elementos se describen entonces en el siguiente capítulo, como parte medular del presente informe.

CAPÍTULO 3
PROPUESTA PEDAGÓGICA

3.1. Proyecto de fortalecimiento profesional para el personal de Centros de Maestros de la Ciudad de México

Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, la propuesta pedagógica se configuró a partir de las categorías que emergieron del diagnóstico y que permitieron en un inicio delinear el problema de investigación establecido. Las categorías fueron utilizadas para generar los elementos constitutivos del Proyecto de Fortalecimiento Profesional, que después del proceso de valoración, reflejaron pertinencia para atender los aspectos de problematización de la práctica formadora, con consistencia en su configuración.

3.1.1. Descripción general

A partir del proceso seguido para la configuración del proyecto derivado de la propuesta pedagógica, finalmente este se organizó con tres tipos de elementos, que concentran los aspectos de las categorizaciones realizadas a partir de la vía metodológica seguida y que le dan sustento desde la fundamentación genérica y específica ya referida.

A continuación, se describen de forma general los elementos constitutivos del **Proyecto de Fortalecimiento Profesional para el personal de Centros de Maestros de la Ciudad de México**, que están en concordancia con el propósito y el supuesto establecidos al inicio de esta investigación.

Elemento de base. Se refiere específicamente a la normatividad vigente desde la que se pueden anclar las acciones institucionales de fortalecimiento profesional, dándoles factibilidad y formalidad para su desarrollo. Se considera, entre otros, el Artículo Tercero Constitucional, El Plan Nacional de Desarrollo 2019 - 2024, la Estrategia Nacional de Formación Continua 2019, la Guía Operativa 2018 - 2019, la Ley General de Educación y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros; estos documentos brindan referentes vinculados al hacer profesional de los Centros de Maestros y a sus posibilidades institucionales de desarrollar acciones de formación continua.

Elementos de profesionalización. Son aquellos referidos a rasgos de la figura educativa de Centros de Maestros que se propone y a los saberes requeridos para las actuaciones formativas. Estos aspectos favorecen la construcción de una identidad profesional, entendida como “la forma en que el sujeto se apropia de un proyecto profesional-institucional, correspondiente a un *campo* disciplinar, y de lo que ese proyecto y ese campo implican en tanto espacio y medio de constitución-formación” (Navarrete, 2008, p. 146). Además, dan orientación para la organización de las acciones de formación continua que se realizan con docentes, directivos y supervisores.

Elementos de organización. Se refieren a los aspectos que permiten una adecuada organización pedagógica y didáctica de las actuaciones del personal de Centros de Maestros, respecto a las acciones de formación continua. Se considera como propuesta de actuación el Taller, por las posibilidades de interacción de los individuos en la construcción colectiva de conocimientos a través de procesos dialógicos y reflexivos; además, se integra la mediación pedagógica como el recurso metodológico de apoyo a la propuesta, concretado en los criterios de la *Experiencia de Aprendizaje Mediado*, derivada de la Teoría de la *Modificabilidad Estructural Cognitiva* de Reuven Feuerstein.

Los elementos descritos, con los que se organiza la propuesta pedagógica, favorecen el logro del propósito y del supuesto, establecidos al inicio de la investigación y los cuales son:

Problema de Investigación. Se identifica la carencia de alternativas institucionales de fortalecimiento profesional del personal de Centros de Maestros, con recursos metodológicos específicos que orienten las acciones que se realizan, respecto a la formación continua, en vinculación con los rasgos de una figura educativa específica; lo anterior limita la pertinencia de las prácticas del personal y su impacto positivo en el desarrollo profesional de docentes, directivos y supervisores que se atienden.

Supuesto de investigación. Un **Proyecto de Fortalecimiento Profesional para el personal de Centros de Maestros**, anclado a la mediación pedagógica como alternativa de recurso metodológico y en vinculación con rasgos particulares de una figura educativa, favorecerá la generación de acciones pertinentes de fortalecimiento

profesional institucional, con el fin de mejorar las prácticas respecto a la formación continua y el desarrollo profesional de docentes, directivos y supervisores.

A continuación, se desarrollan los elementos del proyecto, para dar forma a la propuesta pedagógica, aspecto central del presente trabajo de investigación.

3.2. Elemento de base

Los Centros de Maestros, han estado inmersos en el desarrollo de acciones de formación continua y desarrollo profesional docente que se derivan de las políticas educativas establecidas por el gobierno en turno de nuestro país; sin embargo, como ya se explicó en el capítulo uno, durante el sexenio 2012 - 2018, la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México a través de sus instancias, asignó a los Centros de Maestros acciones operativas y administrativas alejadas mayormente de la orientación formativa que les dio origen en los años noventa del siglo pasado.

Como también se ha descrito, los cambios generaron un ambiente de incertidumbre profesional para el personal, respecto a las líneas de trabajo institucional a seguir, sobre todo porque en la normatividad emitida en dicho sexenio no se integró a los Centros de Maestros como instancia generadora de procesos de formación continua, pero tampoco se precisó de forma específica la orientación de sus funciones; por lo anterior, para esta propuesta pedagógica se establecen referentes normativos que pudieran dar sustento a las acciones formativas que se desarrollan en estos espacios, recuperando normatividad con modificaciones recientes, así como aspectos del nuevo marco normativo emitido por el actual gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, a partir de los objetivos educativos establecidos para este sexenio.

3.2.1. Normatividad de referencia

Partiendo de la política educativa, desde su ámbito internacional, un primer referente es lo establecido por la UNESCO para el desarrollo de políticas docentes de los países miembros, con miras a lograr los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), en los siguientes términos:

Una estructura o trayectoria profesional que permita progreso y desarrollo a lo largo de la carrera de los docentes es crucial para atraer, motivar y retener a los docentes, para así contribuir a la construcción de una fuerza educadora con los conocimientos, competencias y actitudes que se necesitan para mejorar el aprendizaje. (UNESCO, 2015, p. 23)

Esto ofrece un primer referente para identificar dentro de la normatividad vigente que enmarca la política educativa nacional y local, los aspectos que pueden sustentar el proyecto de profesionalización.

El **Artículo Tercero Constitucional**, para al ámbito de profesionalización docente, establece lo siguiente:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2019, p. 3).

Siguiendo este camino, el **Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2023**, establece para el cumplimiento del objetivo 2.2. Eje central Bienestar, la estrategia 2.2.4. “Fortalecer la profesionalización del personal docente, a través del impulso y mejora de los procesos de formación, capacitación y actualización, mediante evaluaciones diagnósticas; y de los procesos de selección para la admisión, la promoción y el reconocimiento” (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, LXIV Legislatura, 2019, p. 95)

En el mismo sentido, la **Ley General de Educación** (DOF, 2019), respecto al fortalecimiento profesional docente, en distintos artículos y fracciones II y IV, establece lo siguiente:

Artículo 90. Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. La revalorización de las maestras y maestros persigue los siguientes fines:

II. Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización;

VI. Promover su formación, capacitación y actualización de acuerdo con su evaluación diagnóstica y en el ámbito donde desarrolla su labor;

Artículo 92. Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema integral de formación, capacitación y actualización, para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho de acceder a éste, en términos de lo que determine la ley en materia de mejora continua de la educación.

Artículo 95. El Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, para lo cual, las autoridades educativas en el ámbito de sus competencias tendrán a su cargo:

III. Fomentar la creación de redes académicas para el intercambio de saberes y experiencias entre las maestras y los maestros de los diferentes sistemas y subsistemas educativos;

Respecto a la **Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros** (DOF, 2019), el ámbito de fortalecimiento profesional de los docentes se establece en los siguientes artículos y fracciones correspondientes:

Artículo 3. Los esfuerzos y las acciones de las autoridades educativas en sus distintos ámbitos y niveles de gobierno en la revalorización de las maestras y los maestros para efectos de esta Ley, perseguirá los siguientes fines:

II. Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización;

Artículo 8. El Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros es un instrumento del Estado para que el personal al que se refiere esta Ley acceda a una carrera justa y equitativa. Tendrá como objetivos los siguientes:

VI. Promover el desarrollo de las maestras y los maestros mediante opciones de profesionalización que les permitan ampliar su experiencia y sus conocimientos, fortalecer sus capacidades y mejorar su práctica educativa;

Artículo 15. Corresponden a las autoridades educativas de las entidades federativas, en el ámbito de la educación básica, las siguientes atribuciones:

II. Instrumentar la oferta de programas de desarrollo profesional de conformidad con los criterios que determine la Secretaría;

III. Ofrecer, de manera adicional, cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los criterios e indicadores que se desea alcanzar, para la formación, capacitación y actualización de conocimientos del personal docente, técnico docente, de tutoría, de asesoría técnica, de asesoría técnica pedagógica y del personal con funciones de dirección y de supervisión que se encuentren en servicio;

IV. Ofrecer programas de desarrollo de habilidades directivas al personal promocionado a una plaza con funciones de dirección o de supervisión;

Desde al ámbito de la política educativa local, la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, en la **Guía Operativa 2018 – 2019**, concibió a los Centros de Maestros como “espacios de formación de apoyo, asesoría y acompañamiento a las Zonas de Supervisión Escolar y a los colectivos escolares a partir de un radio de georeferencia... (p. 106). Además, les da las siguientes funciones que de forma específica tienen que ver con el fortalecimiento profesional:

- Proporciona capacitación, actualización y formación asociados a la implementación técnica de Programas Federales, así como de los planes y programas de estudio.
- Capacita a las diferentes figuras educativas de Educación Básica en temas que apoyan la tarea educativa como los de relevancia social.

Los elementos anteriores, contenidos en la normatividad vigente hasta este momento, favorecen que los Centros de Maestros, instancia que forma parte de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, puedan alinearse al Sistema Integral de Formación, por lo que el personal puede realizar acciones de formación, capacitación y actualización de los distintos actores educativos.

Asimismo, los referentes mencionados, que conforman el elemento de base del proyecto, hacen posible un sustento normativo de las acciones formativas que se realizan en los Centros de Maestros, lo que implica la necesidad de fortalecimiento profesional continua de su personal, para responder a los retos de desarrollo profesional de los agentes educativos inmersos en los escenarios escolares actuales, desde lo que establece la política educativa actual.

3.3. Elementos de profesionalización

Recuperando lo que, desde la fundamentación teórica, se estableció respecto a la profesionalización, se considera lo siguiente:

la profesionalización se constituye a través de un *proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica*, pero también por unas *prácticas eficaces en situación*. El profesional sabe aplicar sus habilidades en acción en cualquier situación; es el “hombre de la situación”, capaz de “reflexionar en acción”, y de adaptarse; calificado para dominar una nueva situación” (Altet, 2005, p. 36)

Lo anterior describe un panorama de profesionalización del sujeto inmerso en una profesión específica, que de forma consciente y razonada pone en juego saberes en situaciones relacionadas con el campo de acción de dicha profesión; esto implica que el sujeto tenga identificados los rasgos de la profesión que ejerce y las acciones que de ella emanan; además, debe tener claridad sobre el rol que desempeña, de forma individual o como parte del colectivo, en un tiempo y espacio de acción determinado, para construir su identidad profesional, que de acuerdo a Dubar (2002) “son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo” (p. 113)

Los aspectos de profesionalización que se consideraron para este trabajo y que favorecen la configuración de una identidad profesional del personal de Centros de Maestros son la descripción de una figura educativa alineada a las funciones de formación continua que se realizan y los saberes que se considera requieren poseer para desarrollar adecuadamente dichas funciones. A continuación, se describen estos aspectos.

3.3.1. La figura educativa de Centros de Maestros. Asesor educativo

Como ya se ha establecido desde la problemática planteada para esta investigación, la figura educativa de Centros de Maestros no se ha definido desde documentos oficiales vigentes, lo que deja en incertidumbre tanto las funciones como el perfil del personal que labora en esos espacios educativos; por lo tanto, para el logro del propósito del presente

trabajo, se describen funciones y rasgos que permiten generar un perfil con una denominación específica de quienes desde los Centros de Maestros, están inmersos en actividades de formación continua y desarrollo profesional de docentes directores y supervisores.

Partiendo de lo anterior, en primer lugar, se precisan actividades que, dentro del marco normativo descrito anteriormente, se pueden realizar para favorecer la mejora de las prácticas educativas de los colectivos escolares. Dichas actividades se agrupan en dimensiones con acciones orientadas hacia propósitos formativos específicos.

Las dimensiones establecidas para categorizar las actividades que se realizan en los Centros de Maestros son las siguientes:

Formación continua y desarrollo profesional de agentes educativos. Incluyen aquellas actividades dirigidas a los colectivos escolares para apoyarlos en la mejora de las prácticas educativas y los procesos pedagógicos. En este rubro se consideran las siguientes actividades:

- Diseño de propuestas formativas focalizadas hacia campos específicos de conocimiento.
- Impartición de cursos, talleres y diplomados de distintas temáticas, abarcando las modalidades tanto presencial como en línea.
- Capacitación y asesorías sobre proyectos y programas específicos (Tutoría, Convivencia Escolar, entre otros)
- Asesorías a colectivos escolares sobre temas y problemáticas específicas relacionados con su práctica educativa cotidiana, como planeación didáctica, evaluación, desarrollo de estrategias, vinculación de la normatividad con la práctica docente, etc.

- Asesoría a colectivos docentes respecto a la elaboración, implementación y evaluación del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), que orienta las actividades de las escuelas, tanto en el ámbito pedagógico como en el de gestión.

Autoformación. Referido a las acciones que posibilitan el fortalecimiento profesional del personal de Centros de Maestros, a partir de iniciativas de los mismos equipos de trabajo.

Entre ellas están:

- Planeación de propuestas de autoformación por cada equipo de Centros de Maestros, en distintos formatos, como por ejemplo los Círculos de Estudio.
- Revisión conjunta de materiales bibliográficos respecto a temas educativos.
- Asistencia a congresos y seminarios educativos.
- Participación en cursos y diplomados de la oferta de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México. Esto con la limitación de temáticas, que puede no corresponderse con las actividades que se realizan.
- Participación en ofertas formativas fuera del sistema educativo público, esto generalmente con el cargo monetario para el participante.
- Revisión de materiales con temas específicos relacionados con los procesos educativos de las escuelas.

Revisión y difusión de la normatividad vigente y de programas de la autoridad educativa. Se considera la revisión y difusión de normas y lineamientos que rigen la actividad educativa, así como de los programas que desde las líneas de acción

institucional se deben realizar en las escuelas con la participación de sus integrantes. Lo que principalmente se realiza es lo siguiente:

- Revisión de leyes, acuerdos secretariales y lineamientos que derivan de la política educativa vigente y su aplicación desde la instancia educativa estatal.
- Difusión de lo anterior a través de materiales informativos dirigidos a docentes, directores y supervisores escolares.
- Difusión de convocatorias de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México para la participación en los programas de formación continua que se realizan de forma periódica.

Procesos administrativos. Son actividades de gestión vinculadas con las acciones anteriores o que les son complementarias. Entre ellas están las siguientes:

- Apoyo en procesos de inscripción a cursos convocados por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.
- Apoyo y asesoría respecto a registro y seguimiento de agentes educativos que participan en el programa de Tutoría a docentes de nuevo ingreso.
- Recepción de evidencias de participación en programas formativos, para validación y generación de constancias.
- Entrega de constancias a quienes participan y acreditan cursos de la oferta formativa de la instancia educativa estatal.
- Elaboración de reportes de actividades.

- Participación en sesiones de Consejo Técnico Escolar, para recopilar y registrar información solicitada por la autoridad educativa local.

Las acciones anteriores, delimitan el quehacer de quienes laboramos en Centros de Maestros, y como establece Conde (2011) al referirse a los asesores, “las más de las veces se ven como alternativa viable para hacer del trabajo de los docentes algo duradero y que el asesor sea intermediario entre el docente y la currícula, entre el docente y las políticas de formación continua...” (p. 9); por lo tanto, al identificar acciones específicas, se pueden generar alternativas de fortalecimiento profesional acordes con las funciones de la figura educativa de Centros de Maestros.

3.3.1.1. Denominación de la figura educativa de Centros de Maestros

De acuerdo con las funciones antes descritas, realizadas por el personal de los Centros de Maestros de forma cotidiana con el propósito de fortalecer el desarrollo profesional de los agentes educativos y propiciar la mejora de sus prácticas educativas, se hace necesario tener una denominación con rasgos específicos que den identidad a dicho personal y orienten sus actuaciones formativas.

La propuesta de denominación es la de **Asesor Educativo**, ya que la figura de Centros de Maestros desarrolla funciones que implican diferentes desafíos en relación con el apoyo sistemático que se debe brindar a docentes, directivos y supervisores, y que se enmarca en problemáticas diversas relacionadas con los procesos educativos cotidianos de escuelas y zonas escolares que se atienden.

En primer lugar, si se recupera lo que establece Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019) como personal con funciones de asesoría técnico-pedagógica, describe lo siguiente: “docente especializado en pedagogía que, en la educación básica, su labor fundamental es proporcionar apoyo técnico, asesoría y acompañamiento, así como herramientas metodológicas a otros docentes para la mejora continua de la educación”. Esta denominación contiene algunas funciones que en los Centros de Maestros se realizan; sin embargo, no abarcan todas y además de acuerdo

con la normatividad, el personal de Centros de Maestros no puede acceder a esta figura a través de los procesos vigentes establecidos para la promoción.

De acuerdo con Olivé (2008, citado en Reyes & López, 2009, p. 26), “el asesor apoya a los maestros a pasar de la toma de decisiones basada en creencias arraigadas y rutinas, a la toma de decisiones informadas y con propósito”; por lo tanto, la labor implica tener la capacidad de incidir en la forma en que los docentes conciben el hecho educativo y su actuar dentro de este. Ampliando este planteamiento y en concordancia con las actividades recurrentes del personal de Centros de Maestros, se considera que desarrollan asesoramiento educativo, que “implica una verdadera actividad de cooperación o trabajo conjunto entre asesores y asesorados en la definición y solución de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje o, en sentido más general, con la educación” (Monereo & Pozo, 2005, p. 15)

De lo anterior se desprenden rasgos particulares que perfilan la figura del **Asesor Educativo de Centros de Maestros**, sobre todo basados en “sus modos de actuar y de ser en los ámbitos de convivencia y cotidianidad con la labor educativa” (Reyes & López, 2009, p. 118):

- **Interés personal e institucional en la mejora de las prácticas de los agentes educativos.** De acuerdo con lo expuesto en el primer apartado respecto a los cambios sufridos en la orientación de las funciones de los Centros de Maestros, es necesario fortalecer el interés institucional del Asesor Educativo hacia una labor encaminada a la mejora de las prácticas de docentes, directivos y supervisores, a través de la formación continua y la reflexión sobre su práctica. Sin embargo, esto también se fortalecerá a medida que las condiciones institucionales y la claridad de funciones se establezcan de forma precisa, para dar mayor certidumbre e identidad profesional al personal de Centros de Maestros.
- **Compromiso para el desempeño de las funciones.** A la par y derivado del del rasgo anterior, el compromiso con la función asesora favorece la disposición para

apropiarse los conocimientos requeridos y desarrollar las habilidades necesarias para apoyar a los agentes educativos, con responsabilidad en el desempeño de las tareas, buscando su pertinencia y contextualización. Nuevamente, esto se favorece cuando hay definición laboral y académica que disminuya el desaliento de los asesores al “no poder mostrar el impacto de su función en el mejoramiento de la calidad educativa” (Reyes & López, 2009, p. 29) como evidencia que aumente su credibilidad profesional frente a los asesorados atendidos.

- **Experiencia en procesos de formación continua de agentes educativos.** La diversa formación del personal de Centros de Maestros requiere ser complementada con experiencia en acciones de asesoría, por lo que la participación constante en la interacción con colectivos escolares es imprescindible para el perfil de Asesor Educativo. Lo anterior porque “los esquemas de pensamiento y acción específicos de un cuerpo profesional (de asesores) se forjan a través de la experiencia, gracias a la confrontación con otras situaciones comparables, aunque diferentes” (Faingold, 2008, p. 208)
- **Disposición para el aprendizaje y actualización permanente.** La diversidad de problemáticas educativas que se manifiestan en las escuelas, así como de contextos socioculturales que influyen en los procesos educativos, y la generación constante de nuevos conocimientos respecto al ámbito educativo, implican que los Asesores Educativos de Centros de Maestros mantengan la apertura hacia el aprendizaje continuo para configurar intervenciones sustentadas desde los referentes académicos y de experiencia existentes en el entorno. Así, “la apropiación y adquisición de las herramientas epistemológicas, teóricas y didácticas... permitirán comprender el contexto sociocultural de la práctica docente, la función social y laboral del maestro” (Mercado, 2007, p. 505), esto para responder de forma pertinente a las demandas específicas de asesoría desde contextos escolares diversos.

- **Capacidad analítica, reflexiva y crítica respecto a los procesos educativos.** La posibilidad de analizar los escenarios escolares favorece la identificación adecuada de problemáticas educativas, que se refuerza con la reflexión respecto a las causas y las posibilidades de intervención, buscando en la medida de lo posible, la mayor objetividad por parte del Asesor Educativo. Lo anterior “implica fundamentalmente la capacidad para describir e interpretar lo que ocurre en las escuelas, partiendo de la idea de que no todas son iguales, lo que supone considerar la diversidad y heterogeneidad como criterio” (Conde, 2011, p. 19).
- **Iniciativa para proponer acciones de intervención acordes con las problemáticas identificadas.** A partir del aspecto anterior, un Asesor Educativo de Centros de Maestros debe estar en posibilidades de proponer acciones de intervención, sustentadas en sus conocimientos, habilidades y experiencias, para ser consideradas por el equipo, en un intercambio colegiado de información que permita configurar las mejores estrategias de acción para apoyar a los agentes educativos en la resolución de sus problemáticas. Este elemento implica que, a partir del análisis de situaciones y contextos escolares específicos, el asesor este en posibilidades de establecer premisas sustentadas para el desarrollo de intervenciones pertinentes con agentes educativos y colectivos escolares.
- **Valoración de la importancia de la reflexión de la propia práctica profesional.** Finalmente, la reflexión sobre la propia práctica juega un papel importante dentro del perfil del Asesor Educativo de Centros de Maestros, ya que esto permite hacer ajustes y adecuaciones, así como cambiar de marcos conceptuales de referencia, cuando el escenario de asesoramiento así lo requiera, en beneficio de la mejora de las prácticas de los asesorados. Esto implica que el asesor educativo este en posibilidades de “actuar en diferentes situaciones, de resolver las incertidumbres y de poder enfrentar los cambios durante el ejercicio de su profesión” (Charlier, 2008, p. 146) a partir de mirar su propio desempeño e identificar de forma específica los saberes que debe utilizar en cada caso específico.

Se considera que los rasgos anteriores propician actuaciones asesoras e intervenciones con solidez en su sustento y con una orientación que favorece la incidencia en la mejora de las prácticas educativas de los asesorados. Este perfil debe reforzarse a través del fortalecimiento profesional de los Asesores Educativos de Centros de Maestros, con acciones institucionales pertinentes que les permitan reforzar los saberes prácticos e instrumentales requeridos para el adecuado cumplimiento de las funciones asignadas.

3.3.2. Saberes requeridos del Asesor Educativo de Centros de Maestros

Es evidente que, para el mejor desarrollo de las acciones formativas, los Asesores Educativos de Centros de Maestros, requieren poseer “ciertas competencias profesionales integradas por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que se ponen en juego ante una situación concreta que suele ser inédita, problemática o que implica un desafío académico” (Conde, 2011 p. 19). Los saberes que se considera debe poseer el personal de Centros de Maestros, alineados a los rasgos de la figura educativa propuesta, se describen a continuación de forma específica.

3.3.2.1. Conocimientos.

Los aspectos que se proponen se refieren a saberes teóricos, si bien declarativos, más no estáticos, ya que estos guiarán las actuaciones del Asesor Educativo de Centros de Maestros y fortalecerán las habilidades que se proponen como parte de sus competencias profesionales; por lo tanto, forman parte de los marcos conceptuales que orientan el trabajo de formación continua de los agentes educativos.

- **Modelos pedagógicos.** De acuerdo con Ortiz Ocaña (2005, citado por Castillo, 2012, p.160) un modelo pedagógico “es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”; por lo tanto, el conocimiento de distintos modelos

pedagógicos y las teorías educativas en las que se sustentan, permite a los Asesores Educativos identificar elementos de referencia académica para configurar las prácticas en su organización pedagógica y generar estrategias, acordes al contexto escolar particular en donde se ubican los asesorados que se atienden.

- **Planes y programas de estudio.** El conocimiento y dominio de los aspectos curriculares, emanados de la política educativa vigente, da ubicación a los docentes para orientar la planeación, la organización y la evaluación de los procesos de enseñanza respecto a los contenidos establecidos en los programas de estudio de las asignaturas que componen el mapa curricular. El conocimiento de esto le da al Asesor Educativo herramientas para la configuración de acciones tendientes a fortalecer los procesos áulicos y la mejora de las prácticas docentes, siempre en vinculación con los enfoques pedagógicos y demás elementos curriculares establecidos en los planes y programas de estudio.
- **Normatividad educativa vigente.** La normatividad educativa regula las relaciones e interacciones cotidianas entre colectivos escolares y autoridades educativas, dentro de un marco de convivencia que busca generar los ambientes más propicios para el aprendizaje de los estudiantes, delimitando el rol de los agentes que intervienen en dichos procesos, estos aspectos son “herramientas normativas que establecen lo que deben saber y ser capaces de hacer las maestras y los maestros para favorecer el aprendizaje y bienestar de los educandos” (SEP, 2019, p. 8). El Asesor Educativo de Centros de Maestros debe conocer dicha normatividad para orientar sus acciones dentro de este marco y al mismo tiempo darlo a conocer a los agentes educativos cuando sea pertinente o cuando haya modificaciones que impliquen nuevos aspectos a considerar para el desarrollo de las dinámicas cotidianas de las comunidades escolares.
- **Teorías sobre el aprendizaje de los adultos. Supuestos básicos de andragogía.** Los docentes, directivos y supervisores escolares, agentes que

participan en procesos de formación continua y desarrollo profesional generados desde los Centros de Maestros, además de ser individuos con saberes específicos vinculados a la profesión educativa, también tienen la característica de ser adultos, lo que implica que sus “intereses motivacionales por aprender son distintos a los que viven niños y adolescentes, aun cuando reconozcamos que cualquiera sea la edad, la acción supone siempre un interés que la desencadena” (Marín, 2004, p. 187). En la configuración de acciones de formación continua es importante considerar lo anterior para desarrollar estrategias que consideren que “el adulto está dispuesto a realizar nuevos aprendizajes cuando su interés es incitado por necesidades reales, provenientes de sí mismo o de problemas que afectan su medio social” (Romero, 2008, p. 119). El conocimiento, por parte del Asesor Educativo, de supuestos básicos de andragogía, favorece la orientación de acciones formativas, considerando las características y motivaciones de los agentes educativos desde su condición de adultos.

- **Aprendizaje colaborativo.** Esta estrategia de aprendizaje propicia “que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11), lo cual puede organizarse en diferentes formatos para favorecer el trabajo colegiado de los agentes educativos durante las actividades de formación continua, siendo el Asesor Educativo de Centros de Maestros un mediador que favorezca ambientes de interacción personal y profesional, y fomente la creación de redes de colaboración para el fortalecimiento profesional de los participantes.
- **Características de los niveles y modalidades de la Educación Básica.** Implica tener claridad respecto a las características y particularidades de cada nivel educativo y modalidad que integran el sistema; ya que como establece Conde (2011) “quien conoce la vida escolar, comprende la naturaleza de las interacciones que se producen en ella; conoce la organización de los alumnos, su agrupación y jerarquía escolar y el sistema de evaluación...” (p. 19). El

conocimiento de la micropolítica escolar de los distintos niveles y modalidades que componen el sistema educativo favorece la configuración de acciones de mayor impacto, acorde con las prácticas específicas de los agentes educativos.

- **Paradigmas y métodos de investigación educativa.** Dado que en la “investigación educativa actual coexisten diversas propuestas, tendencias y métodos, los que a su vez se enmarcan en distintos paradigmas que brindan una cosmovisión de cómo se concibe la realidad social” (Rodríguez J. , 2003, p. 23), es importante que los Asesores Educativos de Centros de Maestros, a través de la apropiación de los diferentes paradigmas y métodos de investigación educativa, puedan desarrollar mecanismos que les permitan sistematizar su práctica y generar conocimiento útil de referencia para sustentar procesos de asesoramiento dentro de la formación continua, con intervenciones desde marcos teóricos y metodológicos validados por la academia.
- **Mediación pedagógica.** Este proceso, que se concreta en el *aprendizaje mediado*, es al mismo tiempo un conocimiento que se considera indispensable en el Asesor Educativo de Centros de Maestros, así como el recurso metodológico que se propone como sustento de sus actuaciones dentro de la formación continua y el desarrollo profesional de docentes, directivos y supervisores. Feuerstein (1978) considera al aprendizaje mediado como “un constructo desarrollado para descubrir la interacción especial entre el alumno y el mediador (maestros, padres y /o persona encargada de la educación del niño) que hace posible el aprendizaje intencional y significativo” (Parra, 2010, p. 120); además, la mediación pedagógica implica procesos que favorecen el desarrollo cognitivo del individuo a través del dialogo, la interacción, la representación conjunta, la reflexión, entre otros, propiciando una transformación de los esquemas mentales para replantear la prácticas. El Asesor Educativo debe convertirse en mediador en los distintos procesos de formación continua y desarrollo profesional que realice para propiciar lo anterior. Este aspecto se desarrolla de forma más amplia más adelante, planteado como recurso metodológico de sustento de las

actuaciones del personal de Centros de Maestros, pero se considera también como parte de sus conocimientos requeridos.

- **Modelos de asesoramiento educativo.** El asesoramiento educativo “puede verse como una acción fundamentalmente desinteresada, neutral y comprometida con la capacitación del profesorado y el bienestar del alumnado” (Rodríguez, 2004, p. 71); se configura con diferentes elementos teóricos, instrumentales y metodológicos, buscando la mejora de las prácticas educativas para un mayor logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes. La organización de la actividad asesora depende de factores diversos vinculados a las particularidades de los contextos escolares, por lo que pueden elegirse entre distintos modelos, como marcos de “referencia interpretativos que sirven para comprender la interacción del asesoramiento, para determinar lo que es importante, relevante y valioso en este tipo de evento, así como para fundamentar elecciones y guiar la acción a emprender por las partes implicadas” (Nieto, 2004, p. 149). El conocimiento de distintos modelos de asesoramiento favorece la configuración de actividades centradas en propósitos específicos que respondan a la realidad en la que están inmersos los agentes educativos.
- **Conocimiento y dominio de plataformas para el desarrollo de formación en línea.** La inevitable integración de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) en los procesos educativos ha implicado necesariamente el desarrollo de habilidades digitales por parte de los distintos agentes educativos, particularmente para su formación continua, ya que “pueden también suponer un dispositivo fundamental para su formación permanente, para la participación en redes de docentes, para apoyar grupos de trabajo o proyectos cooperativos” (Vila Merino, 2010, p. 7) ; actualmente un gran porcentaje de la oferta formativa de la autoridad educativa se ofrece en modalidad en línea, siendo la impartición de este tipo de cursos una de las acciones que se realizan en Centros de Maestros. Por lo anterior, el fortalecimiento profesional de los Asesores Educativos en este rubro se hace indispensable para favorecer una sólida formación continua en espacios

virtuales, que mantenga el acercamiento con la realidad educativa de los colectivos escolares y propicie alternativas de innovación en sus prácticas.

- **Enfoques de evaluación en educación.** Siendo la evaluación un elemento indispensable para valorar los procesos y sus resultados en el ámbito educativo respecto a las acciones de enseñanza y aprendizaje, es importante reconocer que “es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2013, p. 9). El conocimiento de diferentes enfoques de evaluación en educación y la evolución que esta ha tenido a lo largo de los años permite a los Asesores Educativos apoyar a los colectivos docentes en la configuración de estrategias integrales de evaluación, con técnicas e instrumentos adecuados para recopilar información relevante respecto a los resultados de sus prácticas pedagógicas, y así tomar mejores decisiones para reformular sus estrategias educativas de acuerdo con los resultados obtenidos.

3.3.2.2. Habilidades.

Se refieren a saberes que se manifiestan en la práctica y que se configuran a partir de conocimientos como los antes descritos, así como de la experiencia dentro del ámbito profesional en el que cada Asesor Educativo se ha desempeñado y que le permiten analizar, comparar situaciones educativas e identificar problemáticas para en función de ello, desarrollar sus actuaciones. Estos saberes factuales se vinculan con “la toma de decisiones profesionales, y relativos a los procesos de identificación, de evaluación o de intervención en la solución de problemas en ámbitos aplicados” (De la Fuente, 2001, p. 215). Por lo anterior, son parte importante de las competencias profesionales de los Asesores Educativos de Centros de Maestros.

- **Trabajo colaborativo.** De acuerdo con Revelo y Colazos (2018) el trabajo colaborativo “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y

competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente” (p.117). La habilidad del Asesor Educativo para generar ambientes de trabajo colaborativo durante las actividades con agentes educativos favorece el aprendizaje conjunto y la generación de conocimiento colectivo significativo para los participantes; además, esto se refuerza a partir de organizar a los participantes en formatos diversos que favorezcan las interacciones profesionales. No está por demás mencionar que es una habilidad que el Asesor Educativo debe desarrollar para los propios procesos formativos y de trabajo con sus pares.

- **Comunicación eficaz.** La habilidad dialógica que propicia interacciones productivas en procesos formativos es imprescindible dentro de las competencias del Asesor Educativo, ya que requiere enlazar códigos compartidos en torno a los propósitos de formación continua de los agentes educativos, logrando un diálogo profesional que favorezca la reflexión y el análisis colectivo respecto a sus prácticas cotidianas. Entendiendo que una buena comunicación “debe procurar la interacción, asimilación de contenidos, contextualización del mensaje, que genere individuos con competencias dialécticas, conscientes de su realidad y responsables de su entorno” (Silva, 2017, p. 18), es importante que el Asesor Educativo desarrolle las habilidades comunicativas necesarias para generar climas de confianza propicios para el intercambio de argumentos y así favorecer la construcción colectiva de significados y conocimientos útiles para quienes asesora.
- **Habilidad dialógica.** Estrechamente relacionada con la habilidad anterior, la posibilidad de propiciar un diálogo profesional con y entre los asesorados es esencial para el Asesor Educativo de Centros de Maestros, ya que esto le permitirá como mediador de procesos formativos, recoger “la voz de todos los agentes implicados para construir conocimiento de forma colectiva alrededor de la ciencia, situando en el centro del análisis, la práctica educativa” (Roca, 2016, p. 13); al mismo tiempo, puede ser capaz de elaborar recursos discursivos acordes con las características e intereses de los asesorados.

- **Liderazgo académico.** Las actividades de formación continua requieren figuras académicas que guíen a sus pares hacia propósitos comunes de fortalecimiento profesional, por lo que el liderazgo juega un papel importante en la posibilidad de alcanzar dichos propósitos; los escenarios educativos actuales demandan agentes más comprometidos socialmente, por lo que el liderazgo del Asesor Educativo debe integrar “cualidades y características que hacen posible una sociedad más humana, donde los actores del proceso educativo generen una dinámica de proyección de valores y de principios éticos que se enmarquen en el desarrollo de la persona...” (Sierra, 2016, p. 115). Esto implica llevar el desarrollo profesional de los colectivos escolares en una orientación más integral de la labor educativa considerando tanto la condición personal como la profesional.
- **Activación de los saberes previos de los colectivos escolares.** Como establecen Vidal-Abarca y Martínez (1998, citados en Llamazares, 2015) “la intervención pedagógica dirigida a activar conocimientos previos no debería focalizarse en contenidos específicos, sino que debería dirigirse hacia los esquemas de interpretación (o constructos psicológicos) que subyacen a la comprensión” (p. 114), esto favorece el intercambio de representaciones y significados compartidos respecto a los procesos educativos y las prácticas pedagógicas para su análisis y fortalecimiento, a partir de la construcción colectiva de conocimientos; por lo tanto, un Asesor Educativo debe ser capaz de activar los saberes previos de los agentes educativos para propiciar el análisis y la comprensión del hecho educativo a partir de los conocimientos, experiencias, creencias y posturas que cada participante ya posee y que servirán de andamiaje para desarrollar nuevos esquemas mentales que incidan en la mejora de sus prácticas.
- **Identificación y análisis de problemáticas educativas.** Reconociendo que cada escuela es un universo educativo particular y cada agente involucrado tiene saberes, experiencias y expectativas distintas en torno al escenario educativo, es

importante que el Asesor Educativo desarrolle la habilidad para configurar diagnósticos precisos de las problemáticas a las que se enfrentan docentes, directivos y supervisores, identificando los aspectos reales en los que se debe incidir para resolver dichas problemáticas. El conocimiento y dominio de instrumentos de recopilación de información para generar un diagnóstico real de las problemáticas educativas, es imprescindible para diseñar procesos formativos y de asesoramiento acordes con las particularidades de los contextos escolares.

- **Construcción de significados compartidos entre asesor y asesorados.** Este aspecto implica la construcción de “una representación mental conjunta de a dónde se desea llegar y se plantean las acciones que ayudarán el estado deseado” (Huerta, 2016, p. 143); a partir de esto, los Asesores Educativos deben buscar la aproximación de posturas, concepciones, expectativas, etc., para compartir significados en torno a los temas educativos y lograr reforzar o modificar aquellas a través del diálogo profesional, la reflexión conjunta y el cuestionamiento sustentado sobre las prácticas educativas cotidianas, para tomar la decisión de modificar esquemas mentales y posturas pedagógicas en la medida en que se considere pertinente para la mejora y la transformación de la labor educativa.
- **Desarrollo de procesos de autoformación.** En ciertos momentos y derivados de necesidades de fortalecimiento profesional que no son resueltas institucionalmente, el Asesor Educativo de Centros de Maestros debe hacerse cargo de su propia formación, sea de forma individual u organizándose con sus pares para desarrollar acciones de autoformación que le permitan atender áreas de conocimiento que considera relevantes para la mejor realización de tareas de asesoría y formación continua de agentes educativos. Esta alternativa que “se manifiesta como conjuntos de prácticas en la que la persona asume la dirección de su propio proceso formativo y se autonomiza, en grados variables, con respecto a la institución escolar” (Yurén, 2005, p. 40), permite tener un fortalecimiento profesional orientado por el autoconocimiento y la necesidad de

ampliar de forma consciente la base de saberes teóricos e instrumentales con los que se configuran las actuaciones formativas en los Centros de Maestros.

3.3.2.3. Actitudes

“Las competencias actitudinales (saber ser/saber actuar) son características que poseen determinadas personas que hacen que su comportamiento y desempeño sea especialmente satisfactorio en el entorno familiar, social, laboral, educativo, profesional y demás” (Rivadeneira, 2013, p. 57). Lo anterior favorece un mejor desarrollo de la actividad profesional y para el caso de acciones de formación continua y desarrollo profesional, permite que las interacciones entre los participantes se generen en ambientes de confianza y seguridad; por lo tanto, deben ser parte del repertorio de competencias profesionales de los Asesores Educativos de Centros de Maestros, para generar climas favorables para el aprendizaje individual y colectivo de los agentes educativos, buscando que las intersubjetividades que se ponen en juego favorezcan el logro de los propósitos de formación continua. Las actitudes que se considera se deben desarrollar son las siguientes:

- **Respeto hacia los diferentes agentes educativos.** “Existe cierto consenso en las investigaciones educativas para definir el respeto como un valor, y su pérdida, falta o ausencia ha sido significada como una experiencia de maltrato o agresión...” (Carrasco & Luzón, 2019, p. 2). En los procesos de formación continua, el respeto que favorezca ambientes libres de maltrato o agresión de cualquier tipo genera relaciones de confianza en los que se da con mayor facilidad el intercambio de conocimientos y experiencias, la reflexión de la propia práctica y la construcción colectiva de conocimientos. El Asesor Educativo debe promover el respeto al interior de los grupos que atiende y el mismo mantener una actitud respetuosa ante la diversidad de posturas que se manifiesten durante las actividades de asesoría y formación continua.

- **Compromiso con la función formativa a desarrollar.** Choi y Tang (2009, citado en Fuentealba, Rodrigo e Imbarack, 2014) definen al compromiso como “vínculo psicológico que tiene implicancia tanto en la actitud como en el comportamiento de las personas y que les permite voluntariamente realizar considerables esfuerzos en pos de beneficiar aquello de que es objeto el compromiso” (p. 261), lo que, para el caso de agentes educativos, se manifiesta en individuos dispuestos a aportar sus recursos profesionales para el logro de propósitos formativos, fortaleciendo al mismo tiempo su actuar profesional. El Asesor Educativo debe tener la disposición de poner en juego sus saberes profesionales para desarrollar de la mejor forma sus tareas de formación continua y transmitir a los asesorados, confianza y compromiso durante las actividades.
- **Disposición para aprender de forma permanente.** Dada la rapidez de las transformaciones sociales, los escenarios escolares demandan adecuaciones constantes de las acciones de docentes, directivos y supervisores para responder a los retos educativos actuales; por lo tanto, la formación continua también debe reconfigurarse constantemente de acuerdo con los contextos y sus dinámicas cambiantes, lo que requiere de Asesores Educativos dispuestos a desarrollar un aprendizaje permanente para realizar “su función auxiliar en la transformación del escenario pedagógico, (y) modificar los paradigmas, tanto en el alumno como en el docente, con nuevas prácticas docentes que incidan en las necesidades del alumno y la sociedad...” (León, 2009, p. 176). Esto implica que el Asesor Educativo comprenda que “el conocimiento del conocimiento que conlleva la integración del consciente en su conocimiento debe aparecer ante la educación como un principio y una necesidad permanentes” (Morin, 1999, p. 31), esto para favorecer procesos de formación continua acordes con la complejidad de la realidad educativa actual.
- **Disposición para el trabajo en equipo con los pares de otros Centros de Maestros.** Este aspecto busca favorecer el aprendizaje entre pares que “implica la valoración del conocimiento generado en la práctica cotidiana, que es

experiencial y personificado y que tiene sentido para quienes lo han producido y utilizado” (Cerdeza & López, 2006, p. 41). El trabajo entre Asesores Educativos de distintos Centros de Maestros propicia la reflexión conjunta respecto a las acciones de formación continua que se realizan, fortaleciendo las actuaciones en función de los recursos disponibles y los propósitos establecidos, generando el análisis y valoración de los procesos y los resultados obtenidos. El trabajo colaborativo a través del diálogo profesional entre Asesores Educativos abre mayores oportunidades para la transformación de la práctica asesora institucional, al intercambiar ideas y conocimientos que permitan la mejora con base en argumentos y posturas académicas diversas.

- **Apertura a la diversidad de posturas culturales e ideológicas.** Alude a la generación de prácticas inclusivas dentro de las actuaciones de formación continua de los Asesores Educativos, teniendo en consideración ante todo que “el respeto a la diversidad cognitiva e ideológica posibilita la independencia en el aprendizaje que permite aprender por sí mismo y obtener rentabilidad cognitiva, favorecedora de una responsabilidad compartida y de la autoestima de la persona que aprende” (Madrid & Lucero, 1999, p. 3); esto propicia un mejor aprendizaje individual y colectivo desde un ambiente de confianza para expresar las diversas posturas, intentando vincular las diferencias de pensamiento con un propósito común de generar conjuntamente conocimiento útil para transformar las prácticas educativas.

Los elementos de profesionalización ya descritos propician el fortalecimiento de una identidad de quienes desarrollan actividades de formación continua en los Centros de Maestros, ya que clarifica los rasgos de una figura educativa específica, así como los saberes teóricos e instrumentales requeridos para desarrollar sus funciones; al mismo tiempo, estos aspectos sirven de sustento y referente para la configuración de actuaciones asesoras acordes con las necesidades y contextos particulares de los agentes educativos que se atienden.

Además, estos elementos sirven como criterios e indicadores para generar desde el espacio institucional, acciones pertinentes de fortalecimiento profesional para el personal de Centros de Maestros (lo cual está alineado al supuesto del presente trabajo de investigación), al explicitar referentes respecto a los rasgos de profesionalización que deben atenderse desde cualquier propuesta formativa que se pretenda implementar.

3.4. Elementos de organización

Los elementos de organización para las actuaciones de los Asesores Educativos de Centros de Maestros buscan favorecer la integración pedagógica y didáctica, en un espacio en el que se promuevan interacciones y diálogos profesionales con libre intercambio de experiencias y conocimientos, esto a través de acciones comunicativas horizontales en las que prevalezca el análisis y la reflexión individual y colectiva en torno al hecho educativo y las prácticas de los involucrados.

Los elementos de organización de la propuesta pedagógica se centran primero, en una estrategia de actuación que configure espacios en los que los aspectos del párrafo anterior puedan estar presentes y sean la base de la construcción colectiva de conocimientos durante el desarrollo de la actividades formativas; en segundo lugar, se describe el recurso metodológico que se considera enlaza los elementos constitutivos del proyecto de fortalecimiento profesional ya descritos, asignándole al Asesor Educativo el rol de mediador entre los participantes, la información teórica y las actividades que generen procesos reflexivos y producción conjunta de conocimiento útil para docentes, directivos y supervisores; con esto se busca propiciar la transformación o replanteamiento de las prácticas educativas propias de la función particular. A continuación, se desarrollan estos elementos.

3.4.1. Estrategia para las actuaciones. El taller.

Las actuaciones formativas de los Asesores Educativos de Centros de Maestros deben propiciar la mejora de las prácticas de los colectivos escolares, para esto deben estar configuradas en formatos que faciliten la interacción y el intercambio de experiencias y conocimientos entre los participantes; por lo tanto, se considera que el taller es una estrategia que favorece la generación de dichas condiciones, necesarias para el logro de los propósitos de formación continua.

El taller “es una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de algo, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (Ander-Egg, 1991, p. 10), esto de entrada requiere de un espacio para la colectividad, en donde los participantes tengan la oportunidad de generar ese “algo” entre todos.

Para el caso del ámbito educativo, a través del taller “se integra la teoría y la práctica, y facilita la comprensión de la reciprocidad de funciones que existen entre una y otra, mediante la interrelación del conocimiento y la acción” (Aponte, 2015, p. 49); esto hace posible la configuración de espacios formativos con la participación e integración de la diversidad de agentes educativos.

El taller permite para el caso del Asesor Educativo, poner en juego los saberes anteriormente descritos, para promover una formación continua a través de la interacción y la reflexión en torno al hecho educativo, tomando como objeto de estudio las prácticas pedagógicas que deben favorecer el aprendizaje de los estudiantes de educación básica.

Asimismo, el taller ubica a los participantes como sujetos autónomos en el proceso formativo, ya que “permite la reflexión sobre las acciones propias y ajenas, facilita la relación entre pares, promueve la construcción compartida de conocimientos, así como la anticipación para dar solución a los problemas que emergen del diálogo entre los participantes” (Rodríguez, 2012, p. 25); en nuestro caso, estos son los docentes, directivos y supervisores que se involucran en procesos de formación continua y que pueden construir de forma conjunta posibilidades de enfrentar los retos educativos en escenarios escolares diversos.

El taller aprovecha la formación dialógica de los involucrados, pues “recoge la voz de todos los agentes implicados para construir conocimientos de forma colectiva alrededor de la ciencia, situando en el centro de análisis, la práctica educativa” (Roca, 2016, p. 13). Este aspecto permite un análisis de los problemas cotidianos que se suscitan en las escuelas, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico, a través de la reflexión sobre la práctica, desde distintas perspectivas y posturas, dada la diversidad de experiencias profesionales que se involucran en los espacios de formación continua. Esta diversidad de experiencias y saberes, mediada por el Asesor Educativo, puede propiciar la conformación de significados compartidos respecto al hecho educativo y sus componentes, enriquecidos con las aportaciones que brinden los participantes en la búsqueda de nuevas posibilidades de actuación docente, directiva y supervisora.

En el taller, se pueden superar las relaciones jerárquicas y de poder que obstaculizan diálogos profesionales entre pares en torno a un objetivo común, a través de tender puentes y puntos de coincidencia entre los esquemas mentales y los marcos de referencia teórica y práctica de los participantes, con el fin de encontrar alternativas para la transformación de la praxis educativa.

Es por ello que el taller tiene un eminente carácter dialógico, que integra las teorías explicativas e interpretativas del fenómeno educativo, con las experiencias, conocimientos y actitudes de los participantes, en un espacio que pretende ser plural en la manifestación de posibilidades de identificación de problemáticas y en la construcción colectiva de estrategias que permitan replantear discursos y prácticas educativas que no están impactando en la mejora de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes.

El rol del Asesor Educativo de Centros de Maestros en el taller, como estrategia de formación continua y desarrollo profesional de agentes educativos, es el de facilitador de procesos dialógicos y reflexivos, a través de la confrontación de ideas, creencias y saberes para buscar la construcción de marcos de conocimiento comunes respecto a los desafíos de una realidad educativa compleja y cambiante.

Al mismo tiempo, el Asesor Educativo debe poner en juego sus habilidades (trabajo colaborativo, comunicación eficaz, activación de saberes previos, liderazgo académico, etc.) para fortalecer la dinámica dialógica que permita a los participantes manifestarse de forma libre y autónoma, asumiendo la responsabilidad de apropiarse de forma analítica de la realidad educativa y construir de forma conjunta posibilidades novedosas y pertinentes de replantear el quehacer profesional desde las especificidades de su función.

El taller, como propuesta de estrategia de actuación asesora del personal de Centros de Maestros, posibilita una formación continua configurada desde la integración de teoría y práctica, individualidad y colectividad, análisis y reflexión, experiencia y conocimiento; por lo tanto, se considera que esta estrategia puede favorecer el fortalecimiento profesional tanto de los agentes educativos participantes como del Asesor Educativo mismo, encaminado siempre hacia la mejora de las prácticas que incidan en la formación y el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica de la Ciudad de México.

3.4.2. Recurso metodológico de actuación. Mediación Pedagógica.

Las actuaciones formativas de los Asesores Educativos deben estar sistematizadas y tener elementos metodológicos de referencia para su desarrollo y organización, sobre todo si se realizan en formatos como el taller, en el que se debe propiciar interacciones constantes y construcción colectiva de conocimientos, a partir de la apropiación de la realidad educativa y su interpretación con teorías pedagógicas de referencia que posibiliten el fortalecimiento y mejora de las prácticas educativas; por lo tanto, el recurso metodológico de actuación debe determinar la orientación de las interacciones, así como los roles de los involucrados en las acciones formativas, con miras al desarrollo profesional de los agentes educativos participantes.

Para el caso de la propuesta pedagógica del presente trabajo, se consideró la mediación pedagógica como recurso metodológico orientador de las actuaciones de los Asesores Educativos de Centros de Maestros. Siendo para Ferreiro (2006) la mediación pedagógica “la exigencia clave de los procesos educativos como el estilo metodológico

que posibilitará el desarrollo de las capacidades distintivas del ser humano: pensar sentir, crear, innovar, descubrir, y transformar” (p. 69), esta debe favorecer la participación activa y productiva de quienes están inmersos en procesos de formación continua, con el propósito de encontrar de forma conjunta, alternativas de mejora y transformación de las acciones educativas.

La mediación pedagógica se configura en lo que Feuerstein (1978, citado en Parra, 2014) denomina la *Experiencia de Aprendizaje Mediado* (EAM), siendo esta...

...un constructo desarrollado para descubrir la interacción especial entre el alumno y el mediador (maestro, padres y/o persona encargada de la educación del niño) que hace posible el aprendizaje intencional y significativo. Asimismo, el autor considera la experiencia del aprendizaje mediado como un factor decisivo en el desarrollo cognitivo de las personas, tal como ocurre con los niños en el hogar o con los alumnos en la escuela (p.157)

La EAM emana de la *Teoría de la Modificabilidad Cognitiva* desarrollada por el mismo Feuerstein, la cual se basa en “la capacidad del propio organismo humano para modificarse en su estructura funcional en el transcurso de su vida, a través de un sistema abierto para el aprendizaje que desarrolla las estructuras cognitivas deficientes” (Orrú, 2003, p. 38), lo que para el caso de la formación continua implica estimular la capacidad de los agentes educativos para seguir aprendiendo y fortalecer los ámbitos de su práctica que se identifique con posibilidades de mejora, de acuerdo con las demandas de su contexto educativo particular.

Dentro de la EAM, el sujeto mediador debe tener un rol de intermediario entre los sujetos a formar, la información y los estímulos necesarios para la construcción de conocimiento, de tal forma que logre la modificación en los esquemas cognitivos de los individuos que posibiliten los aprendizajes y la resignificación de sus marcos referenciales respecto a un fenómeno o situación específica, en este caso, el hecho educativo y las prácticas de los involucrados en este; en esto radica la modificabilidad estructural, que implica un cambio en la estructura mental que lleve a tomar decisiones encaminadas a la mejora

del quehacer educativo con acciones específicas, sustentadas y diversificadas. El Asesor Educativo debe asumir entonces el rol de mediador en los procesos de formación continua, para que favorezca las interacciones de los colectivos escolares, la reflexión y construcción de significados compartidos en torno a las problemáticas educativas, así como la generación conjunta de alternativas de actuación pedagógica que impacten en la mejora del proceso de aprendizaje y formación de los estudiantes.

Las actuaciones formativas que desarrolla el Asesor Educativo también deben propiciar el enriquecimiento intelectual e instrumental mutuo entre los agentes educativos, así como el desarrollo potencial de sus saberes, en torno al análisis de la realidad educativa; por lo tanto, es importante que se tengan en consideración los criterios o formas de interacción de la EAM, para fortalecer la mediación pedagógica dentro de los procesos de formación continua; dichos criterios, de acuerdo con Orrú (2003, pág. 45) son los siguientes:

- **Intencionalidad y reciprocidad.** El Asesor Educativo mediador orienta las actividades e interacciones hacia una meta pedagógica concreta, que guía las acciones y relaciones de los participantes, así como los procesos comunicativos que favorecen la formación en colectivo, en torno a propósitos educativos con significado común.
- **Significado.** Implica que a través de la mediación, docentes, directivos y supervisores tengan claridad respecto a la finalidad de la acción formativa en la que participan, la cual deber tener valor y relevancia para ellos, de tal forma que impacte en lo cognitivo y en lo afectivo, motivándolos a tener una participación más activa y una disposición para generar conocimiento útil a través del trabajo colectivo.
- **Trascendencia.** Es llevar a los sujetos más allá del plano inmediato de su hacer profesional, para lo cual la acción mediadora del Asesor Educativo debe propiciar la reflexión respecto a las prácticas y a los aspectos que las configuran y reconfiguran; además, también debe fomentar el análisis de la realidad educativa

en su complejidad, buscando su transformación permanente con actuaciones docente, directiva y supervisora que ayuden a los estudiantes a enfrentar los retos de la sociedad actual.

- **Competencia.** Este aspecto se refiere a que la mediación pedagógica debe favorecer el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de los agentes educativos en la apropiación y aplicación de los saberes, por lo que deberá propiciar procesos individuales y colectivos de construcción de conocimientos, vinculando teoría y práctica con la realidad educativa para que la mejora del desempeño profesional sea a partir de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes de forma pertinente en distintas situaciones y contextos.
- **Participación.** Implica fomentar la interacción social y estimular la cooperación en los espacios formativos, generando ambientes de confianza para la libre participación y el intercambio de conocimientos y experiencias que sirvan para la búsqueda conjunta de alternativas tendientes a lograr el fortalecimiento profesional de los agentes educativos.
- **Individualización.** Relacionado con la competencia, ya que a través de la mediación pedagógica se busca el desarrollo autónomo de los agentes educativos, a partir de reconocer sus características, intereses, creencias particulares, etc., con los que configuran sus representaciones y significados respecto al hecho educativo. Se procura respetar las individualidades y fomentar la responsabilidad para actuar con otros y aportar para la construcción colectiva de saberes; además, la mediación en los procesos formación debe estimular la acción individual con una visión integral de la realidad educativa para orientar un desempeño ético de la labor educativa.
- **Planificación de objetivos.** Los procesos de formación continua realizados en los Centros de Maestros deben estar planeados adecuadamente, con objetivos claros tendientes al desarrollo profesional de los participantes, considerando mecanismos de mediación adecuados a las características, intereses y

necesidades de los agentes educativos participantes. Esto implica que el Asesor Educativo organice acciones formativas pertinentes, que deben integrar este y los aspectos anteriores de la EAM.

- **Desafío.** La mediación también demanda propiciar el conflicto cognitivo de los sujetos a través de tareas nuevas y motivantes, que estimulen la acción para la resolución individual y conjunta de problemáticas educativas cercanas a la realidad de los participantes, que requiera la movilización de sus conocimientos y experiencias. Las actividades deben ser desafiantes e involucrar el conocimiento teórico y su puesta en práctica en situaciones que favorezcan el desarrollo y la manifestación de habilidades en la construcción colectiva de posibilidades de actuaciones pedagógicas contextualizadas.
- **Automodificación.** Es el criterio último de la EAM, el cual se manifiesta cuando los sujetos desarrollan una autoconfianza respecto a sus posibilidades de aprender de forma permanente a partir de reconocer sus potencialidades cognitivas y sus habilidades para resolver tareas diversas relacionadas con su campo profesional. En el caso de la formación continua de agentes educativos, a través de acciones que se realizan en Centros de Maestros, la mediación de los Asesores Educativos debe favorecer procesos reflexivos en torno a las prácticas educativas y su configuración, sentando las bases para que los participantes tengan un autoconocimiento suficiente para generar su propia transformación profesional de forma permanente, acorde a sus necesidades profesionales.

La mediación pedagógica, configurada a partir de los criterios anteriores, se convierte en un importante recurso metodológico que puede orientar las actuaciones de los Asesores Educativos de Centros de Maestros, dentro de procesos de formación continua que incidan en el desarrollo profesional y la mejora de las prácticas de los agentes educativos que se atiende cotidianamente.

Los elementos desarrollados en este capítulo, que constituyen la propuesta pedagógica de este trabajo investigación, favorecen el logro del propósito planteado y son referentes para generar acciones institucionales de fortalecimiento profesional dirigidos al personal de Centros de Maestros, acordes con rasgos profesionalizantes de una figura educativa determinada claramente (Asesor Educativo) y alineadas a los requerimientos de saberes necesarios para cumplir de forma adecuada y pertinente las funciones relacionadas con la formación continua y el desarrollo profesional de los distintos agentes educativos (docentes, directivos y supervisores). Esto favorece un asesoramiento educativo acorde con lo que establece Ruíz (2009):

...un proceso de apoyo a las prácticas educativas, en diversos contextos y con múltiples propósitos, sobre la base de un servicio de asesoría que orienta el desempeño de los roles: asesor y asesorados, desde perspectivas contradictorias o conciliadoras en sus intereses y necesidades, encaminadas a la satisfacción de demandas (pág. 190)

CONCLUSIONES

La realidad actual, se caracteriza por su complejidad al confluir en ella componentes económicos, políticos, sociales, tecnológicos, etc., que son dinámicos y cambiantes, y que transforman contantemente dicha realidad afectando los distintos ámbitos de interacción humana en los que están inmersos de forma cotidiana los individuos. La educación, como parte de la realidad compleja, se ve afectada constantemente por los cambios y las demandas que se actualizan en función de las necesidades y características de estudiantes y familias, que les permiten resolver situaciones de su vida presente y futura; por lo tanto, los agentes que integran las instituciones educativas y que enfrentan retos de un mundo globalizado, requieren de una formación continua y un desarrollo profesional acorde con el impacto esperado de su labor profesional, sobre todo en el ámbito de la educación pública. Es por ello por lo que las instancias involucradas en la formación permanente de docentes, directivos y supervisores deben contar con personal que desarrolle de forma profesional las acciones formativas que ofrece.

Los Centros de Maestros fueron creados para fortalecer la formación continua de los colectivos escolares, con el fin de incidir en la mejora de la calidad educativa, a través de la transformación de las practicas pedagógicas en beneficio de niños, niñas y adolescentes insertos en la educación básica; sin embargo, han sido alcanzados por los cambios derivados de las recientes políticas educativas, que los dejaron en un panorama de ambigüedad institucional respecto las funciones que les correspondían originalmente, las cuales fueron reorientadas hacia procesos más administrativos y operativos, dejando un campo de acción muy pequeño vinculado a la formación continua de agentes educativos. Lo anterior ha ocasionado un deterioro de la identidad profesional del personal que labora en estos espacios, ya que se perdieron sus aspectos constitutivos como son: la denominación de la figura educativa, la claridad de los rasgos que la caracterizan, así como las funciones específicas que orientan su quehacer profesional cotidiano; además, se evidencia la carencia de estrategias y recursos metodológicos institucionales que orienten la puesta en juego de los saberes profesionales durante las actuaciones formativas que realizan.

Lo anterior dificulta el desarrollo de acciones de fortalecimiento profesional al interior de los Centros de Maestros, desde criterios específicos que se correspondan con una figura educativa determinada, con sus rasgos característicos y con las funciones formativas que realizan cotidianamente. Este panorama, descrito en el diagnóstico del presente trabajo, que se establece a partir de información sistematizada y analizada del discurso del personal que labora en los distintos Centros de Maestros, corrobora la incertidumbre institucional respecto a una figura específica, sus rasgos profesionales y las funciones a desarrollar, sustentadas desde la normatividad y vinculadas a la formación continua de agentes educativos.

La propuesta pedagógica, concretada en un proyecto de fortalecimiento profesional se configuró con elementos derivados de la categorización de los aspectos problematizadores, estableciendo referentes normativos de base, rasgos de profesionalización, una estrategia para la actuación y un recurso metodológico que oriente la gestión del espacio de formación, así como la organización pedagógica y didáctica de las actividades. Lo anterior aporta a la reconfiguración de la identidad profesional del personal que labora en Centros de Maestros y que se concreta en una figura específica denominada Asesor Educativo, que es punto de partida para la descripción de rasgos que favorecen su profesionalización desde posibilidades de acciones institucionales. La propuesta, valorada positivamente por el mismo personal de Centros de Maestros, brinda elementos que permiten minimizar la incertidumbre profesional y la ambigüedad existente respecto a la orientación de las acciones formativas institucionales que se llevan a cabo con los colectivos escolares.

Los elementos de la propuesta pedagógica fueron fundamentados teóricamente desde el estado del conocimiento existente en torno al tema del fortalecimiento profesional en educación, específicamente en lo que respecta a los agentes educativos involucrados en acciones de formación continua y desarrollo profesional, lo cual le da solidez y consistencia al proyecto de fortalecimiento profesional, con respaldo de la experiencia

sistematizada y validada por la academia. Asimismo, la propuesta da respuesta a la problemática establecida, cumple con el propósito planteado para esta investigación y a través de los elementos que la componen, favorece la realización del supuesto pedagógico trazado, al ser referentes para el diseño y organización de acciones institucionales de fortalecimiento profesional de quienes, desde los Centros de Maestros, realizan acciones de formación continua.

En los Centros de Maestros existe un importante capital humano y académico, con saberes profesionales teóricos e instrumentales, además de disposición y motivación para enfrentar el reto cotidiano de aportar al desarrollo profesional de agentes educativos que a su vez, y a través de la mejora de sus prácticas y la transformación de su labor profesional, puedan aumentar la calidad de la educación que se brinda en las escuelas de Educación Básica de la Ciudad de México; sin embargo, es necesario mantener los esfuerzos de profesionalización continua de los involucrados en este quehacer educativo, sobre todo impactando en rasgos que favorezcan mantener y aumentar su status de profesional como “una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia (legitimados por la academia), o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas” (Altet, 2008, p. 36).

La propuesta pedagógica del presente trabajo de investigación pretende aportar a lo anterior, con elementos que de forma pertinente se vinculan con la realidad individual y colectiva que se vive en los Centros de Maestros, ya que puede orientar tanto acciones profesionalizantes institucionales, como iniciativas para desarrollar procesos de autoformación individual o entre pares al interior de cada Centro de Maestros, para responder profesionalmente a los retos de formación continua de docentes, directivos y supervisores.

En el plano personal, a través del desarrollo de esta propuesta pedagógica, la problematización de mi práctica encontró una salida que me ha permitido construir un marco de referencia para generar un trayecto formativo propio que, en concordancia con lo que propone Perrenoud (2004) me lleve a “dejar de hacer «más de lo mismo», realizar una ruptura, distanciarse para comprender mejor, imaginar formas completamente distintas de enfrentarse a los problemas” (p. 139); buscando siempre que esto sirva para mantener la reflexión constante respecto a mi práctica, para lograr su mejora a través de caminos propios de desarrollo personal y profesional; además, el presente trabajo está en concordancia con mi convicción de que la educación es uno de los motores del progreso y del reforzamiento del tejido social que favorece relaciones humanas sanas y solidarias, pero que debe ser reconfigurada constantemente, para dar respuesta a quienes ponen en ella la expectativa de una mejor vida presente y futura.

FUENTES DE CONSULTA

- AEFCM. (2019). *Documento Base de Formación Continua de la Ciudad de México 2019 (Documento de trabajo)*. México: SEP.
- AEFCM. (2018). *Guía operativa para la Organización Y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de escuelas públicas de la Ciudad de México. 2018-2019*. MEXICO: SEP.
- AEFCM (2018). *Orientaciones generales para el funcionamiento de círculos de estudio*. México: SEP.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud (coords.). *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México: FCE.
- Arellano, M., Cerda, Ana M. (2006) *Formación continua para docentes: un camino para compartir 2000 - 2005*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación
- Álvarez, V. (10 de mayo de 2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 1-13. Recuperado el 7 de marzo de 2019, de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1775>
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Aponte, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Redipe*, 4(10), 49-55. Recuperado el 13 de junio de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232367>
- Bachelard, G. (1976). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Balcazar, P., Gonzalez-Arratia, N. I., Gurrola, G. M., & Moysen, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Baron, G., Padilla, J., Guerra, Y. (Julio-Diciembre de 2009). Obstáculos epistemológicos en la labor del docente neogranadino. *Revista Educación y Desarrollo Educativo*, 3(2), 86-99. recuperado el 20 de octubre de 2018 de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/880/631>
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la Globalización?* Barcelona: PAIDÓS.
- Bochenski, I. M. (1979). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: RIALP.
- Cantillo, & Andres. (enero - junio de 2012). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 157 -168. Recuperado el 16 de enero de 2020 de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/457
- Carrasco, C., & Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *PSICOPERSPECTIVAS. INDIVIDUO Y SOCIEDAD*, 18(1), 1 - 11. Recuperado el 13 de enero de 2020 de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100064
- Castañeda, A. (2005). Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación permanente. En T. Yuren, C. Navia, S. Cony (coords.). *Ethos y la autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 94-115). Barcelona: POMARES.
- Castañeda, A. (2009). *Trayectoria, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cerda, A., López, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas del aula. En M. Arellano, A. Cerda (coords.). *Formación continua para docentes: un camino para compartir 2000 - 2005*. (pp. 33-44). Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento,

Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, Chile.

Charlier, É. (2008). Como formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud (coords.). *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias*.s (pp. 139-169). México: FCE.

CNSPD. (2018). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica 2018 - 2019*. México: SEP

COMIE. (2007). *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Formadores de formadores* (Vol. 2). México: COMIE.

Conde, S. (abril-Junio de 2011). Las Funciones de Asesoría y Competencias Profesionales de los Asesores. (J. N. Saras, Ed.) *Revista educ@rnos*, (1), 9-39. Recuperado el 25 de septiembre de 2018 de <https://revistaeducarnos.com/la-asesoria-y-tutoria-en-educacion/>

Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: EDICIONES MORATA.

De la Cruz, M., Pérez, M., Padron, I. (abril - junio de 2017). Enfoque de competencias. Una alternativa para la profesionalización docente. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, (22), 61 - 71. Recuperado el 4 de diciembre de 2019 de <https://www.lamjol.info/index.php/FAREM/article/view/4152>

De la Fuente, J. (2001). La construcción de competencias académico-profesionales para el asesoramiento educativo. En C. Monereo, J. Pozo (coords). *La práctica del asesoramiento educativo a exámen*. (pp. 205-219). Barcelona: GRAÓ.

De la Rúa, M. d. (Abril de 2013). El Diagnóstico Pedagógico como proceso pedagógico y participativo de acercamiento a la realidad educativa. *Referencia Pedagógica*, (01), 15 -26. Recuperado el 18 de febrero de 2019 de <http://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/12>

- De la Torre, A., Delgadillo, V., Navarro, J. (2014). *Proceso de formación para la práctica docente reflexiva*. Jalisco: Secretaria de Educación de Jalisco. Red de Investigadores Normalistas.
- Del Castillo, G., Azuma, A. (2010). *La Reforma y las Políticas Educativas*. México: Secretaria de Educación Pública.
- DGFC-SEP. (2018). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2018*. México: SEP.
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a Centros Educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 1-7. Recuperado el 17 de octubre de 2019 de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42270>
- Domínguez, L., Onrubia, J. (2016). La formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos en México: una propuesta de criterios de formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 137-156. Recuperado el 6 de noviembre de 2019 de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27047597006.pdf>
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: EDICIONES MORATA.
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Fanfani (comp.). *El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 19-70). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Faingold, N. (2008). Del practicante al experto: como construir las habilidades profesionales. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud (coords.). *La formación del profesorado. Estrategias y competencias* (pp. 197-221). México: FCE.
- Ferreiro, R. (2006). *Nuevas Alternativas de Aprender y Enseñar. Aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.

- Fierro, C., Fortoul, B. (2005). *Transformando la práctica docente*. Barcelona: PAIDÓS.
- Finocchio, S. (2016). *La Formación de los maestros mexicanos en clave PRONAP (1996-2006)*. México: Centro de Estudio en Políticas Educativas.
- Fuentealba, R., Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos*, 40(especial). Recuperado el 18 de enero de 2020 de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200015
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A. M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de medicina de Familia*, 1(5), 232-236. Recuperado el 3 de abril de 2018 de <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- García, N. (2017). *El discurso docente sobre evaluación y la Reforma Educativa de 2013*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018*. México. DOF
- Goetz, J., Lecompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: EDICIONES MORATA.
- H. Congreso de la Unión, LXIV Legislatura. (12 de julio de 2019). *Plan nacional de Desarrollo 2019 - 2024*. México: DOF.
- H. Congreso de la Unión. (2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. México: DOF
- Huerta, L., Onrubia, J. (julio - septiembre de 2016). La formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos en México: una propuesta. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(3), 137-156. Recuperado el 21 de septiembre de 2019 de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27047597006.pdf>

- Lang, V. (2006). La construcción de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En E. Tenti (comp.). *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 71-118). Avellaneda: Siglo XXI Editores Argentina
- Latapi, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: SEP.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Leal, N. (2015). La triangulación en investigaciones sociales: orientaciones generales. *UNA INVESTIGACIÓN*, VII(14), 14-37. Recuperado el 22 de febrero de 2019 de <https://es.scribd.com/document/403649521/La-Triangulacion-en-Investigaciones-Sociales>
- León, V. (2009). Demandas educativas de asesoría técnico pedagógica. En Y. Lopéz (coordinadora). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 16 -178). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- LGE. (2019). *Ley General de Educación*. México: H. Congreso de la Unión.
- LGSPD. (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: H. Congreso de la Unión
- López, Y. (coordinadora) (2009). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Llamazares Prieto, M. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 111-130. Recuperado el 26 de septiembre de 2019 de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/51408>
- Madrid, J., Lucero, L. (1999). Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado, 2(2), 1 - 8. Recuperado el 15 de enero de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2783768.pdf>

Magdalena, S. (1980). Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. *Perfiles Educactivos*, 3-24. Recuperado el 20 de junio de 2018 de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1980/8>

Marín, G. R. (2004). *El aprendizaje grupal en la formación de educadores. Una perspectiva psicosocial*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Martinic, S. (1996). *Diseño y evaluación de proyectos sociales*. México: COMEXANI / CEJUV.

Mendiola Escobedo, D., Pérez García, A. (2008). La idea de la Educación de Durkheim con motivo del ciento cincuenta aniversario de su nacimiento. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 29(8), 109-120. Recuperado el 26 de junio de 2018 de <http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/view/212/430>

Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores de la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII(33), 487-537. Recuperado el 14 de diciembre de 2019 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000200487&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis y la intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-178. Recuperado el 14 de agosto de 2019 de <https://rieoei.org/RIE/article/view/615>

Monereo, C., Pozo, J. (coords.). (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: GRAÓ.

Montes del Castillo, A., Montes, A. (enero - junio de 2014). Guía para proyectos de investigación. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador*, (20), 91 - 126. Recuperado el 19 de febrero de 2019

<https://revistas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/download/20.2014.04/100>

Montoya, A., Ruíz, J., Tobón, Á. (2012). Propuesta pedagógica: ¿Qué formación? ¿Qué educación? *Uni-pluri/versidad*, (1), 86 - 97. Recuperado el 9 de Agosto de 2019 de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7927/1/OssaArley_2012_PropuestaPedagogica.pdf

Morales, F. (2000). Globalización, conceptos, características y contradicciones. *REVISTA EDUCACIÓN*, 24(1), 7 -12. Recuperado el 8 de noviembre de 2018 de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1045>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO.

Morin, E. (2003). *Introduccion al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Navarrete, Z. (enero - marzo de 2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(36), 143 - 171. Recuperado el 11 de Octubre de 2019 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100007

Nieto, J. M. (2004). Modelos de asesoramiento a instituciones educativas. En D. Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-182). México: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.

ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París. Recuperado el 24 de Agosto de 2018 de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

ONU. (15 de Agosto de 2000). Resolución /54/281 Organización de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas. Recuperado el 13 de Agosto de 2018 de <http://www.un.org/spanish/milenio/ar54281.pdf>

- ONU. (2017). *Naciones Unidas*. Recuperado el 20 de Agosto de 2018 de <http://www.un.org/es/index.html>
- Orrú, S. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de Educación*, (3), 33-54. Recuperado el 12 de septiembre de 2018 de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/3887/31>
- Ortega, S., Castañeda, M. (2015). El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia. En C. Velaz de Medrano, D. Vaillant (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 129-136). Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, M., Perrenoud, P. (coords). (2008). *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Parra F., K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180. Rcuperado el 12 de septiembre de 2018 de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000300009
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas comptencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
- Quecedo, R., Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5 - 39. Recuperado el 22 de marzo de 2019 de <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142>
- Reyes, N. S., López, Y. (2009). Situación de la función del asesor técnico pedagógico y su repercusión en la calidad de la Educación Básica. En Y. López (coordinadora). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica* (pp. 21-41). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Reyes, N., López, Y. (2009). La influencia de la indefinición del rol de los asesores técnico-pedagógicos. En Y. Contreras (coordinadora). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 103-119). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C., Jiménez-Toledo, J. (enero-abril de 2018) El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134, 2018. Recuperado el 17 de febrero de 2020 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-77992018000100008&script=sci_abstract&tlng=es

Rivadeneira, E. (enero-junio de 2013). ¿Cómo las competencias actitudinales ayudan a conseguir un adecuado aprendizaje en discentes? *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 57-64. Recuperado el 16 de enero de 2020 de <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/431>

Roca, E. (Septiembre de 2016). Formación dialógica del profesorado. Reencanto con la profesión docente. *PADRES Y MAESTROS*, (367), 11-18. Recuperado el 15 de octubre de 2019 de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7116>

Rodríguez, J. (Septiembre de 2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 7(12), 23-40. Recuperado el 19 de Febrero de 2020 de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>

Rodriguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En S. Soler (comp.). *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13-43). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, M. M. (2004). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En J. Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 69-87). México: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro .

Romero P, Frida H, Olivar Linares, Rafael J. (2008). Modelo de supervisión andragógica para el proceso tutorial. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 107-126. Recuperado en 19 de febrero de 2020, de

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000300006&lng=es&tlng=es.](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000300006&lng=es&tlng=es)

Ruiz de Gauna, P. (1997). *Mas allá de la formación continúa: El Desarrollo Profesional Docente. Tesis doctoral*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruíz, J. (2009). Consideraciones en torno a la fundamentación del modelo colaborativo para la relación entre ATP y el docente. En Y. López (coordinadora). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 185-210). México: Universidad Pedagógica Nacional .

Sanchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, 64-78. Recuperado el 19 de abril de 2018 de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206108.pdf>

Segovia, J. (coord.). (2004). *Asesoramiento al centro educativo*. México: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.

SEP. (2019). *ACUERDO número 07/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente 2019*. México: DOF.

SEP. (1995). *ACUERDO número 268 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Preescolar*. México: DOF.

SEP. (1992). *Acuerdo Nacional para La Modernización de la Educación Básica*. México: DOF.

SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaria de Educación Pública.

SEP. (2003). *Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual*. México: Secretaria de Educación Pública.

SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Secretaria de Educación Pública.

- SEP. (2010). *Programa Escuelas de Calidad*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2013). *El enfoque formativo de la evaluación*. Vol. 1. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Obligatoria*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Orientaciones para elaborar la Estrategia Estatal de Formación Continua 2017*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2018). *Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional. Educación Básica, 2017*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: PAIDÓS.
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN*, (81), 111-118. Recuperado el 18 de febrero de 2020 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-81602016000200007&script=sci_abstract&lng=es
- Silva, L. (Marzo de 2017). La Comunicación efectiva como herramienta áulica. *FSCHOPINA Revista de opinión*, (90), 14-19. Recuperado el 19 de febrero de 2020 de <http://www.revistas.espol.edu.ec/index.php/fenopina/article/view/194>

- Silva, W. (2013). Investigación y práctica reflexiva como categorías epistemológicas del desarrollo profesional docente. *Itinerario Educactivo*, 241-253. Recuperado el 18 de enero de 2020 de <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/ltinerario/article/view/1498>
- Solé Gallart, I. (2005). Formación continua y competencia profesional de los asesores psicopedagógicos. En C. Monereo, J. Pozo (coords.). *La Práctica del Asesoramiento Educativo a Exámen* (pp. 273-286). Barcelona: GRAÓ.
- Soler, S. (comp.). (2012). *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Tenti, E. (comp.). (2006). *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Avellaneda: Siglo XXI editores Argentina S.A.
- Tenti, E. (2008). Sociología de la profesionalización docente. *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Toiriñnan, J., Saez, R. (Marzo de 2006). La metodología de investigación y la construcción de conocimiento de la educación. *Galega de Encino*, (48), 377-410. Recuperado el 10 de febrero de 2020 de <https://documat.unirioja.es/download/articulo/2554505.pdf>
- UNESCO. (1945). Sobre la UNESCO. Recuperado el 15 de Agosto de 2018 de <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Nueva York. Recuperado el 15 de Agosto de 2018, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. París. Recuperado el 15 de agosto de 2018 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2015). *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes*. París: UNESCO.

USCMM. (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica*. México: SEP.

Vaillant, D. (diciembre de 2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia. Hacia un movimiento pedagógico nacional*, (60), 5-13. Recuperado el 10 de febrero de 2020 de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

Velaz de Medrano, C., Vaillant, D. (coords.) (2015). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Madrid: PAIDÓS IBERICA.

Vila Merino, E. (julio - septiembre de 2010). Aprendizaje de competencias docentes en entornos virtuales: reflexiones desde la formación permanente del profesorado. *Innovación Educativa*, 10(52), 5 - 11. Recuperado el 6 de febrero de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420763001>

Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia, C. Saenger (coords.). *Ethos y la autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). Barcelona: EDICIONES POMARES.

Yurén, T, Navia, C., Saenger, C. (coords.). (2005). *Ethos y la autoformación del docente*. Barcelona: EDICIONES POMARES.

ANEXOS

MEBDX ____

Estimado colega:

Al mismo tiempo que le saludo, deseo solicitar su apoyo para responder el presente cuestionario. Sus respuestas, confidenciales y anónimas, tienen por objeto recoger algunos aspectos relevantes respecto a la función que desempeña, con el fin de complementar información para el Proyecto de Intervención de la Maestría en Educación Básica que curso en la Universidad Pedagógica Nacional.

Agradezco de antemano su tiempo y colaboración.

Datos generales:

Fecha de llenado _____ Centro de Maestros en el que labora _____

Función que desempeña _____ Nivel máximo de estudios _____

Por favor, responda las siguientes preguntas, marcando con una X la opción u opciones que considere, o mencione lo que se solicita

❖ De las siguientes actividades que realiza respecto a la función que desempeña ¿Cuál es el porcentaje de tiempo que le ocupa?

Fortalecimiento al Desarrollo Profesional Docente (impartición de cursos, círculos de estudios, asesorías, etc.) _____

Actividades administrativas _____

Otras _____ Mencionarlas _____

❖ ¿Dispone de elementos o herramientas metodológicas institucionales que apoyen el desarrollo de sus actividades?

SI _____ ¿Cuáles? _____

NO _____

❖ Respecto al concepto Mediación Pedagógica, marque con una X lo que corresponda:

Lo conoce _____ No lo conoce _____

Lo conoce y lo aplica _____ Lo conoce pero no lo aplica _____

❖ ¿Qué aspectos considera que conforman la profesionalización docente?

❖ ¿Considera que las actividades que se realizan en Centros de Maestros integran los aspectos que mencionó en la pregunta anterior?

SI _____ NO _____ ¿Por qué? _____

❖ ¿Considera que existen suficientes espacios formativos que favorezcan la profesionalización del personal de Centros de Maestros?

SI _____ NO _____

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 1. Cuestionario para diagnóstico. Elaboración propia

Estimado colega:

Al mismo tiempo que le saludo, deseo solicitar su apoyo para responder el presente cuestionario. Sus respuestas, confidenciales y anónimas, tienen por objeto recoger su opinión respecto al **Proyecto de Fortalecimiento Profesional para personal de Centros de Maestros (CdM), elaborado dentro de la Maestría en Educación Básica que actualmente curso en la Universidad Pedagógica Nacional.** Agradezco de antemano su tiempo y colaboración.

Fecha de llenado _____ Centro de Maestros en el que labora _____

Función que desempeña _____ Participa en acciones de formación docente _____

Considerando un **Proyecto de Fortalecimiento Profesional para el personal de Centros de Maestros (CdM)**, constituido por los siguientes elementos:

- **Normatividad de base**
- **Denominación y perfil del personal de CdM**
- **Funciones del personal de CdM**
- **Saberes teóricos e instrumentales requeridos**
- **Formatos de operación de las acciones formativas**
- **Recurso metodológico de apoyo a las acciones formativas**

Por favor, elija la opción que considere más adecuada para cada pregunta y argumente su elección

1.	¿Qué nivel de pertinencia considera que tiene este proyecto para el personal de CdM?		Argumente la opción elegida
	Totalmente pertinente		
	Medianamente pertinente		
	Escasamente pertinente		
2.	¿Qué tan necesario considera tener claridad respecto al perfil y funciones del personal de CdM?		Argumente la opción elegida
	Totalmente necesario		
	Medianamente necesario		
	Escasamente necesario		
3.	¿Qué nivel de fortalecimiento profesional del personal de CdM considera que aportaría este proyecto?		Argumente la opción elegida
	Aportaría totalmente		
	Aportaría medianamente		
	Aportaría escasamente		
4.	¿Qué nivel de mejora de las prácticas del personal de CdM considera que podría favorecer este proyecto?		Argumente la opción elegida
	Favorecería totalmente		
	Favorecería medianamente		
	Favorecería escasamente		
5.	¿Qué tanto apoyo considera que podría dar este proyecto a la construcción de identidad profesional del personal de CdM?		Argumente la opción elegida
	Apoyaría totalmente		
	Apoyaría medianamente		
	Apoyaría escasamente		
No apoyaría			

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 2. Cuestionario para valoración de la propuesta pedagógica. Elaboración propia