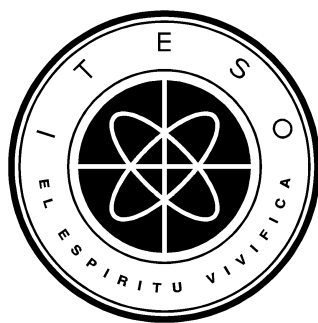


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL
29 DE NOVIEMBRE DE 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES MAESTRÍA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS



PROPUESTA DE INNOVACIÓN DE LA GESTIÓN DIRECTIVA
PROYECTO DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA LOS PROFESORES DE LA
PRIMARIA DEL INSTITUTO PIERRE FAURE

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN GESTIÓN DIRECTIVA

PRESENTAN:
NORMA CECILIA BROSS LEAL
BERTHA MARGARITA ROMERO GARCÍA

ASESOR:
VÍCTOR PONCE GRIMA

Guadalajara, Jalisco, México, Marzo de 2008

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I CONTEXTUALIZACIÓN: EL MAESTRO, SUJETO DE APRENDIZAJE PERMANENTE..... 9

- 1.1 Los orígenes del Instituto Pierre Faure, un escenario generador..... 9
- 1.2 Experiencias de vida y formación profesional, un solo proceso.....11
- 1.3 La escuela, territorio de significación.....13
- 1.4 Misión y visión del Instituto Pierre Faure.....19
- 1.5 La formación del maestro, un viaje permanente.....20

CAPITULO II DIAGNÓSTICO Y PROBLEMATIZACIÓN: LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL INSTITUTO PIERRE FAURE PARTIDA Y RETORNO INNOVADOR.....23

- 2.1 La partida.....23
- 2.2 Un alto en el camino.....26
- 2.3 De la necesidad de conocer a los docentes del IPF.....29
- 2.4 Perfil de formación de los docentes.....31
- 2.5 Reflexión colectiva y personal sobre demandas de formación.....36
- 2.6 Diagnóstico de necesidades de formación docente en la primaria..... 42
- 2.7 Necesidades observadas.....45
- 2.8 Necesidades internas y externas de formación. Conclusiones del estudio.... 49
- 2.9 El maestro, como persona en construcción permanente, una realidad posible.....50
- 2.10 Entre la realidad aparente y la realidad evidente.....52

CAPITULO III FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: TERRITORIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNPROYECTO INNOVADOR55

- 3.1 Gestión directiva.....55
- 3.2 La formación inicial y continua de los docentes.....56
- 3.3 Modelos para la formación docente.....60
- 3.4 Gestión de formación de docentes.....65
- 3.5 Demandas de formación desde la Educación Personalizada y Comunitaria.....71
- 3.6 Recapitulación teórica..... 82

CAPITULO IV DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA: TRAS LAS HUELLAS DE LA INNOVACIÓN.....85

4.1 El camino hacia la innovación.....87

 4.1.1 Primera fase, planificación: lo que se busca.....89

 4.1.2 Segunda fase, las acciones: cómo se busca.....89

 4.1.3 Tercera fase, observación y evaluación: rastrear y registrar.....91

 4.1.4 Cuarta fase, reflexión.....91

4.2 Dispositivos para la búsqueda.....92

4.3 Proceso de análisis de datos.....93

CAPITULO V DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN Y EJECUCIÓN DE LA INNOVACIÓN: EL MAESTRO RETORNA COMO ALUMNO96

5.1 Hablan los docentes.....98

5.2 Nuestra propuesta de formación permanente.....100

CONCLUSIONES: UNA VUELTA A LA REFLEXIÓN.....105

BIBLIOGRAFÍA.....111

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

En los albores del tercer milenio la sociedad plantea a las instituciones educativas nuevos retos y demanda que los docentes sean capaces de enfrentar nuevas maneras de enseñar. Se espera que la escuela responda a un mundo en constante cambio, debido a los descubrimientos científicos y a los avances técnicos, que han provocado que los procesos de comunicación e información se hayan vuelto inmediatos, prácticamente, desde cualquier punto del orbe. Sin embargo, el progreso no ha sido igual para la formación interior de las personas, entendido éste como un proceso que debe vivir cada uno, a partir de su propia historia de vida. Esta disociación de la diversidad de oportunidades de formación, ha obstaculizado el desarrollo integral de los sujetos, impidiendo que éstos logren una existencia plena.

El docente requiere de una formación permanente. Ciertamente existen múltiples opciones. En diferentes instituciones se ofrecen cursos de innovación de la práctica educativa que ponen de manifiesto un gran interés y preocupación por mejorar la calidad de la educación en una forma más integral. Sin embargo, cabe preguntarse si al interior de cada escuela se están creando proyectos para la formación sistemática de los maestros que sean congruentes con el modelo educativo adoptado por cada institución.

Consideramos que no basta con acudir a otras instituciones para obtener servicios de formación docente, sino que es necesario que sobre la base de los principios antropológicos y psicopedagógicos de la propuesta emanada del proyecto educativo institucional, se les apoye y dé seguimiento a los maestros para que transfieran lo aprendido a su trabajo.

Desde esta perspectiva consideramos que le corresponde a la propia institución educativa formar a las nuevas generaciones con el propósito de capacitarlas para enfrentar las exigencias del mundo actual de manera crítica, creativa, responsable y transformadora, en bien de la misma humanidad.

Conscientes de esta responsabilidad, y como parte del equipo directivo del Instituto Pierre Faure, hemos hecho un alto en el camino para revisar, entre otras cosas, el compromiso que hemos aceptado de formar profesores que no sólo posean saberes científicos, tecnológicos y psicopedagógicos, necesarios para realizar su trabajo docente, sino también que sean capaces de buscar de manera continua su propio desarrollo integral.

En este contexto surge nuestro interés por encontrar una vía para favorecer los procesos formativos de los maestros, con una propuesta inscrita en el marco de un proyecto de intervención en la gestión escolar basado en una estrategia de innovación, ya que se trata precisamente de que a partir de la recuperación y sistematización de los aprendizajes relativos a la intervención en la gestión escolar en sus distintos ámbitos, los directores formulen y desarrollen, junto con los equipos docentes de sus escuelas, un proyecto dirigido a la intervención. Dicha propuesta tiene como modelo la Educación Personalizada y Comunitaria, que es el espíritu que orienta el trabajo escolar en el Instituto Pierre Faure. Específicamente, hemos buscado diseñar un Proyecto de Formación permanente para profesores de primaria, que responda a la construcción de un ser humano consciente y comprometido en cualquier espacio en que se desenvuelva a partir de sus necesidades.

Esta propuesta tiene además la intención de dar respuesta al proyecto educativo de la propia institución que, inspirada por los principios de la Educación Personalizada y Comunitaria, busca que los alumnos sean personas capaces de comprometerse con su propio proyecto de vida, que tengan deseos de superación, que se sientan amados, reconocidos, valorados, respetados, con actitudes sociales adecuadas, donde se viva el respeto por las demás personas. Preparar a los alumnos para la convivencia humana y para la vida es un objetivo social prioritario de la educación que se articula al proyecto del personalismo.

La Educación Personalizada y Comunitaria concibe a la educación como un medio por el cual el sujeto adquiere el máximo de plenitud, a través de un proceso

continuo pero inmanente, que brota del interior de cada sujeto con la ayuda, las convocatorias, mediaciones y los testimonios de los demás.

En palabras de Nieves Pereira (2000:1), *“educar no es enseñarle algo a alguien que no sabía, sino hacer alguien que no existía”*¹; por lo tanto, todas las personas estamos en un constante cambio, cada conocimiento o experiencia nos hace ser alguien nuevo mediante una vivencia personal y comunitaria.

En este trabajo intentamos dar a conocer al lector el concepto de formación permanente del docente que hemos construido, a lo largo de nuestra experiencia pedagógica y de la investigación de los modelos que reflejan el pensamiento de la Educación Personalizada y Comunitaria, tomado en cuenta las enseñanzas modeladas y vividas con el Dr. Pierre Faure SJ, y sustentadas filosóficamente por el Padre del Personalismo, Emmanuel Mounier.

El tema específico de esta intervención, basada en una estrategia de innovación, se orienta al mejoramiento de los dispositivos de formación operados en el Instituto Pierre Faure. La innovación consiste fundamentalmente en la incorporación más activa de los docentes en su proceso formativo.

La participación de los docentes en procesos de aprendizaje es considerada como un valioso medio para dar respuesta a las demandas de cambio y renovación que plantea la sociedad actual, y es justamente en la vinculación de la formación de los maestros al Proyecto Educativo Institucional en la que encontramos la calidad innovadora de la presente propuesta.

El propósito final de este trabajo es proponer un nuevo diseño del Proyecto de Formación Permanente para profesores, que reconoce tanto las expectativas, intereses y necesidades de éstos como las demandas institucionales en razón del modelo de Educación Personalizada y Comunitaria.

¹ Pereira, N. (2000). **Conferencia**, Institución Teresiana, Santiago de Chile. (p.1).

Consideramos que el docente es el agente de su autoformación, la misma que ha de tener un anclaje en un escenario educativo específico y que no es uno más de los pasajeros que van en el barco; por el contrario, es un sujeto activo, propositivo y con ideales que al ser canalizados a través de los fundamentos filosóficos, antropológicos, psicológicos y pedagógicos, podrán actuar de forma más comprometida con los principios que sustentan el proyecto educativo de la escuela.

Para la concreción de este proceso hemos organizado el presente documento en cinco capítulos que dan cuenta de los pasos seguidos y que corresponden a las exigencias del presente Proyecto de Intervención de la Gestión Escolar, en su modalidad de innovación.

Capítulo I. Contextualización: *El maestro, sujeto de aprendizaje permanente*. En este capítulo mencionamos los orígenes del Instituto Pierre Faure como territorio de significación, escenario generador de procesos educativos para docentes y alumnos; lo reconocemos como centro de nuestra propia experiencia de vida y formación profesional. Describimos las características del contexto escolar en el cual incluimos a los actores, las instalaciones y los recursos y presentamos la misión y visión del Instituto.

Capítulo II. Diagnóstico y problematización: *La formación docente en el Instituto Pierre Faure partida y retorno innovador*. En éste exponemos una visión histórica de las etapas de formación creadas para los docentes dentro del propio instituto; de la importancia de reconocer la formación y el perfil de cada uno de ellos; se detectan las necesidades internas, expresadas por los profesores y las externas, surgidas de la institución, dando por resultado la problemática de la indagación a partir de las experiencias personales, de los saberes acumulados y construidos en forma individual y colectiva, en donde concebimos al maestro como una persona en construcción permanente y una realidad posible.

Capítulo III. Fundamentación teórica: *Territorio para la construcción de un proyecto innovador*. Con este título se refiere a la urdimbre conceptual en la que nos apoyamos para la realización de la tarea investigativa. Definimos lo que consideramos como gestión directiva. El estado de conocimiento en torno al campo de investigación sobre la formación docente permanente y la importancia de los modelos de formación docente. Tomamos en cuenta los fines y objetivos, las situaciones didácticas, los instrumentos de trabajo y todo lo que tiene que ver con la cultura institucional a la luz de los fundamentos filosóficos, antropológicos, psicológicos y pedagógicos de la Educación Personalizada y Comunitaria. Todo esto con la finalidad de sustentar las necesidades de formación permanente y nuestras expectativas, llevándonos a formular algunas conclusiones preliminares.

Capítulo IV. Descripción de la estrategia: *Tras las huellas de la innovación*. Nuestro trabajo está centrado en un Proyecto de Innovación en el Ámbito de la Gestión Escolar conducente a la elaboración de un programa de formación permanente para los profesores, tomando en cuenta sus necesidades y las de la institución. Así mismo, relatamos en este capítulo la manera de abordar el proceso de indagación, la cual sustentamos en el paradigma cualitativo de la Investigación-Acción; mencionamos también los dispositivos para la recuperación de los resultados de nuestro trabajo, así como su análisis.

Capítulo V. Diseño de la intervención y ejecución de la innovación: *El maestro retorna como alumno*. En este capítulo presentamos la propuesta de formación permanente para los maestros del Pierre Faure. Para la transformación de las formas de acción, hablan los docentes y nosotros dando a conocer nuestra propuesta.

Conclusiones. *Una vuelta a la reflexión*. Para dar cierre al camino recorrido entregamos, a manera de conclusiones, las inferencias que hemos generado en virtud de la información obtenida y de nuestra propia experiencia como sujeto –arte y parte- del proceso de la búsqueda. Hemos organizado las distintas reflexiones en correspondencia con las siguientes categorías: modelo pedagógico, formación

permanente, interacción maestros-directivos y otros caminos de reflexión, los cuales nos dejan abiertos a nuevas preguntas y situaciones, que bien pueden derivar en otras investigaciones. Finalmente, damos cuenta de nuestra propia transformación: qué logramos y qué nos replanteamos para el futuro.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN: EL MAESTRO, SUJETO DE APRENDIZAJE PERMANENTE

En este capítulo se describe el escenario donde se lleva a cabo una propuesta de innovación que consiste en un proyecto de formación docente elaborado desde el horizonte de las necesidades de los maestros y de la institución, para ello es necesario poner al lector en el contexto tomando en cuenta sus orígenes, la misión y visión del mismo. Los actores que en ella intervienen, los recursos, nuestro trayecto por la misma, las dificultades detectadas en cuanto a la formación docente y la concepción de la práctica pedagógica que nos asiste.

Abordamos también las razones por las cuales nos hemos centrado en esta situación problemática, esto es, las necesidades de formación del profesorado desde los sujetos y desde la propia institución. Explicamos lo que hasta la fecha se ha hecho para atender este aspecto, las diversas oportunidades de formación hasta la creación de un centro de formación con sus diferentes modalidades de estudio. Por último, definimos el aspecto a innovar a la luz de lo que aspiramos lograr, de acuerdo al ideal que se tiene de formación docente.

1.1. Los orígenes del Instituto Pierre Faure, un escenario generador

El 18 de julio de 1973, en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, un grupo de padres y maestros se reunieron para constituir legalmente una Asociación Civil sin fines lucrativos, denominada “Centro de Investigación y Planeación Educativa” (CIPE AC). Su propósito es operar instituciones particulares que, inspiradas en los principios de la Educación personalizada, se dedican a la educación de los niños, jóvenes y maestros.

“Llamamos personalista a toda doctrina, a toda civilización que afirma el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo”. Mounier, E;(1979: p. 9).

Para CIPE, la educación tiene como objetivos fundamentales coadyuvar con las familias en la educación de sus hijos, procurando al máximo preservar los valores de un humanismo cristiano, así como aquellos que nos preservan como nación. Participar activamente en el movimiento permanente de reforma educativa a través de la práctica docente, la investigación, la difusión, la confrontación de experiencias y el intercambio con otras instituciones.

Bajo estos principios es creado el Instituto Pierre Faure que, cuidando de no variar los principios y fines, consagra sus esfuerzos a integrar una Comunidad Educativa que busca promover como persona a cada uno de sus miembros, creando los mecanismos operativos que favorezcan la participación, reflexión y creatividad en el ineludible compromiso de educar para una sociedad pluralista, en la que impere la justicia, el bien común y la participación democrática que permita alcanzar los más altos ideales de desarrollo.

Es el Instituto Pierre Faure una institución que representa una alternativa educativa donde la solidaridad y subsidiaridad de los que la componen son base y fundamento del desarrollo educativo. Pretende ser un testimonio de lo útil que es para el país comprometer a los padres de familia y maestros en el ejercicio de la educación. Desde su inicio ofrece primaria y secundaria; a su segundo año de la fundación, abre el preescolar, posteriormente la preparatoria la cual dejó de operar por no contar con las instalaciones adecuadas a la edad de los alumnos; y desde 1998 se instaura un Centro de Formación para Padres y Maestros, que da servicio tanto al interior como al exterior de la institución. Cuenta además con una Dirección de Investigación y Desarrollo Académico, cada una conformada por un equipo de personas con tareas específicas a desarrollar. (Anexo 1).

Descansa el Instituto Pierre Faure en el derecho inalienable que todo padre tiene para educar a sus hijos. Reconoce a la libertad como el principio fundamental en el que la persona y las instituciones pueden alcanzar sus más altos ideales. Aspira el Instituto Pierre Faure, a que todos sus miembros y egresados den

testimonio de sus principios en la búsqueda del bienestar personal, familiar, nacional, e internacional, para lo cual reclama una participación activa e integradora de cada uno de sus miembros.

1.2 Experiencia de vida y formación profesional, un solo proceso

El proceso de configuración del personal del IPF está estrechamente ligado a la capacitación académica y al ejercicio profesional, es por esto que antes de introducirnos en este apartado debemos reconocer, como un antecedente significativo, tanto para nuestra propia vida como para la realización de este estudio nuestra formación como docentes y la consecuente vinculación al Instituto Pierre Faure. Referirnos a nuestra historia de vida profesional, es como narrar la historia del Instituto Pierre Faure, no podemos hablar de una desligada de la otra, ya que hemos vivido más tiempo junto al Instituto que fuera de él. Cuando terminamos la carrera, creíamos que con ella guardaríamos los libros de estudio, no éramos conscientes de que sólo era el principio de un largo recorrido para lograr formarnos como profesoras. Después de tantos años, continuamos estudiando y buscando nuevas estrategias para incorporar, innovar y transformar nuestra práctica educativa.

Cuando iniciamos nuestra labor en el Instituto Pierre Faure, no fue fácil, era enfrentarnos a un mundo desconocido, iniciaba apenas sensiblemente en nosotros una conversión interna, ya que no sólo estábamos frente a una responsabilidad nueva, sino a un modelo educativo en el cual no habíamos crecido, por lo que no conocíamos, por lo que era urgente iniciar un proceso de formación. No obstante, con la formación que al interior del Instituto Pierre Faure se nos otorgaba, nos dábamos cuenta que teníamos mucho que aprender y todavía más por cambiar, habíamos aprendido de acuerdo al modelo de una pedagogía tradicional pasiva, donde la base era el cumplimiento del programa, en el cual era evidente que el valor intelectual se medía por la acumulación de materia. La enseñanza era dirigida y colectiva; el maestro era quien enseñaba e imponía el proceso de aprendizaje, era dogmático y autoritario, las decisiones residían en él y el alumno se sujetaba a las exigencias metodológicas del maestro. Estábamos conscientes de que el modelo

pedagógico era diferente al que conocíamos, nos era difícil el cambio de actitudes y estrategias así como la organización de los diferentes momentos didácticos.

Iniciamos nuestra preparación en educación personalizada en el verano del 74. Se organizó en Guadalajara el primer curso para profesores interesados en conocer la propuesta de la Educación Personalizada y Comunitaria, organizado por la misma institución bajo la coordinación del profesor Rafael Paz, con la asistencia como conferencista de la Dra. Nieves Pereira y la colaboración de la Maestra Begoña Ezcurra, ambas discípulas del Padre Faure y con residencia en España. Esto indudablemente marcó nuestra vida profesional y personal, lo que nos ayudó a comprometernos de lleno con este sistema educativo.

En nuestra formación docente no podemos dejar de lado la mediación, guía y acompañamiento del profesor Rafael Paz Arriaga, Director Institucional del Instituto Pierre Faure que desde la fundación del mismo y según nuestra percepción ha logrado un equipo comprometido y amante del quehacer educativo.

Hablar del Padre Pierre Faure SJ es remitirnos a su pensamiento filosófico, a la esencia del ser que se compromete con el otro y respeta el ritmo de cada uno. Fue impactante conocerlo a sus 70 años: su mirada dirigida a los niños reflejaba toda una vida interior, con deseos de descubrir en el otro lo que realmente necesitaba, respetándolo al máximo y dándole herramientas que le hicieran crecer como una persona plena. (Anexo 2).



Ilustración 1: "Reverendo Padre Pierre Faure" (Sánchez Ma. E. 1977)



Ilustración 2: "Vuelo a Santiago, Chile 1982" Norma Bross, Lupita García Profesoras del Instituto. Jaime A. 1982)

Siempre nos inculcó el compromiso por prepararnos como profesoras, por lo cual consideramos que si queremos transformar los procesos educativos, tenemos que empezar por nosotras mismas, ya que no podemos darle a los niños lo que no tenemos. Además del privilegio de conocerlo y trabajar cerca de él, ha marcado de manera definitiva nuestro compromiso en la formación de los docentes y el deseo de continuar preparándonos tanto espiritual, como académicamente. La reflexión anterior y los encuentros académicos nos han conducido a pensar en nuestra formación y la de los profesores de manera permanente.

1.3 La escuela, territorio de significación

El Instituto inicia sus labores en el ciclo escolar 1973–1974, actualmente se encuentra situado Tezozómoc # 170 en la colonia Ciudad del Sol, entre Coyoacán y Netzahualcóyotl en Zapopan, Jalisco, a dos cuadras de Plaza del Sol y frente al Templo de San Antonio Ma. Claret.



Ilustración 3: "Entrada principal"
(Bross, N. 2005)

Es un plantel grande en donde se localizan los niveles de primaria y secundaria. La primaria cuenta con doce salones de clase además de aulas destinadas para atrio, música, plástica y dinámica, salón de cómputo con una máquina por niño, laboratorio de física y química, oficinas para las direcciones institucional, general y del centro formación, académica, de primaria y secundaria, una sala de maestros y

seis oficinas para las secretarías, auditorio con capacidad de trescientas cincuenta personas, un patio amplio para recreo, una zona verde y una cancha de fútbol, baños para niños y niñas. El Centro de Formación se ubica a un lado de la escuela con salida al exterior y al interior de la primaria. En agosto de 2006 se reconstruyen las instalaciones del Centro de Formación ampliando así el espacio para la preparación de los docentes de dos a siete aulas, dos de ellas se intercomunican con la finalidad de ampliar un espacio para usos múltiples (Anexo 3).



Ilustración 4: "Vista panorámica de la primaria"
(Bross, N. 2005)



Ilustración 5: "Pasillo planta alta de primaria"
(Bross, N 2005)

En la primaria, el mobiliario es de buena calidad, mesas y sillas independientes, pizarrón, libreros, estantes para colocar los materiales por zonas, área de aseo dentro de cada aula, carpetero, perchero, mesa para observación, etc.



Ilustración 6: "Zona de lecto-escritura"
(Romero B. 2005)



Ilustración 7: "Gabinete de mapas"
(Romero B. 2005)

Cada aula tiene su propio mobiliario, además cuentan con materiales que son muy variados de acuerdo al grado y consta de material manipulativo científico, como gabinetes de geometría, material específico de matemáticas como barras rojas y azules, (para aprender la numeración del 1 al 9), tablas de Seguin (aprenden la numeración del 10 al 99), material concreto, dameros y material simbólico, que se utiliza en formación de cantidades y operaciones básicas, gabinetes de biología, mapas de rompecabezas, etc. Guías de trabajo elaboradas por los propios maestros, material común: lápices, plumas, reglas, borradores, colores, etc.



Ilustración 8: "Vista de conjunto de la numeración"
(Dígrafo 2004)

Los libros de texto con los que trabajan los alumnos de manera personal son los de la SEP y los de inglés, además de contar en cada aula con una pequeña biblioteca con libros para consulta de donde extraen la información que la guía les pide, de esta manera no se limitan a un solo texto.



Ilustración 9: "Los números naturales" (barras rojas y azules)
(Dígrafo 2004)

Se da apoyo en los contenidos académicos a través de programas en la computadora. Así mismo tienen salidas culturales o de apoyo, se eligen lugares que durante la visita, los alumnos puedan ampliar la información al tema que están abordando en clase, ejemplos: la granja, el museo regional, centro histórico, el planetario, los Colomos, la primavera, el periódico, museo de trompo mágico, etc.

También existe el permiso para que cada grupo organice anualmente una excursión fuera de la ciudad. Esta se organiza en colaboración con los padres de familia del grupo y es optativa. Requiere un mínimo de asistencia del 80% de alumnos, pueden ser a: México, Zacatecas, Guanajuato, Michoacán, Querétaro, San Luís Potosí, Mazamitla, campamentos a Tapalpa, etc. Los gastos son por cuenta de los alumnos. Con estas salidas se enriquece más la formación cultural, así como el logro de una convivencia mayor fuera del aula.

La comunidad escolar que integra el Instituto puede considerarse socialmente como media en general, contamos con el 20% padres de un nivel socioeconómico muy alto, un 20% de nivel bajo, donde los padres hacen un gran esfuerzo para permanecer en la institución.

Nuestra escuela es recomendada sobre todo por neurólogos, psicólogos, terapeutas, etc..., que si bien es cierto, hemos podido ayudar a algunos niños con problemas específicos, también es importante aclarar que no somos una escuela de educación especial. Nos buscan mucho los papás de alumnos que no pueden con la exigencia y el nivel de escuelas donde su interés principal está centrado en el aprendizaje memorístico y competitivo, donde la carga de trabajo es muy fuerte y a consecuencia de esto su autoestima se ve afectada porque no se creen capaces de estar al nivel de los demás, incluso casos que se nos presentan a mitad del ciclo escolar deseando ingresar.

También niños con TDAH, que en otras escuelas no pueden ayudarles a encauzar esa actividad, ya que el estilo de trabajo no da oportunidad de permitir

cierto movimiento ordenado en los niños, o algunos que por ser muy listos, se ve frenada su capacidad y ritmo de trabajo ya que en las escuelas tradicionales deben ir todos al mismo ritmo y la forma de trabajo responde a la búsqueda de la homogeneidad del grupo y no en atender las necesidades personales de cada uno de los sujetos.

La participación de los padres es muy importante, se dice que “no se inscriben niños, se inscriben familias”. Ya que nos interesa la participación comprometida de los padres en la formación de sus hijos. Estos tienen algunos compromisos: asistir a las entregas de evaluaciones, a las entrevistas que les solicite la maestra o la dirección, a un encuentro para padres de familia al año, a la convivencia general anual y las convivencias propias del grupo, apoyar en la vialidad, en la elaboración del periódico mural y en las actividades culturales, así como algunas otras actividades, posadas, rosca de reyes, altar de muertos, semana cultural, día del niño, de la madre, del maestro, del padre, feria de manualidades, exposiciones culturales organizadas con los alumnos, aniversario del Padre Pierre Faure, etc. Todas estas actividades permiten la integración de padres, maestros, directivos y alumnos.



Ilustración 10: “Exposición de primaria”
(Dígrafo 2004)

El calendario escolar en el instituto Pierre Faure es diferente al de las demás escuelas. Cuenta con permiso por parte de la SEP desde hace más de veinte años para distribuir las vacaciones de manera más equilibrada, es decir: tres meses de clases y un mes de vacaciones para los niños, el equivalente a cuatro semanas, una de las semanas de vacaciones de los niños es la semana intensiva de formación para los docentes, es decir, los alumnos tienen vacaciones en los meses de diciembre, abril y agosto. Este calendario tiene varios beneficios, uno primordial para los niños, es que se equilibran los periodos de vacaciones favoreciendo la asimilación de los contenidos. Así mismo, aquellos conocimientos que necesitan de la práctica para su dominio, tal es el caso de las matemáticas, lectura, escritura entre otros, pueden ejercitarse de manera más consistente hasta el dominio de los mismos.

Para los padres de familia también ha sido favorable ya que muchos de ellos no dedican el tiempo necesario para tener a sus hijos ocupados en casa durante las vacaciones, quizás porque trabajan o porque no les tienen paciencia y como una salida práctica, los inscriben en algunos cursos de verano de tal forma que los chicos se mantengan con actividades recreativas.

Desde luego que para los maestros también resulta mejor este calendario, ya que se planea en cada trimestre una semana de preparación intensiva y en verano se tienen dos. La finalidad es planear el siguiente trimestre, crear los instrumentos de trabajo, estudiar las didácticas específicas y preparar el ambiente de cada salón de clases permitiendo que cada vez los maestros se sientan con más herramientas que permitan hacer de su trabajo una experiencia significativa tanto para ellos como para los alumnos.



Ilustración 11 y 12: "Trabajar como los niños ayuda a comprender mejor las didácticas"
(Digrafo 2005)

1.4 Misión y visión del instituto Pierre Faure

Agregamos la misión y visión del IPF, porque nos permite entender mejor la dimensión de lo deseamos aportar a la sociedad, desde nuestro proyecto educativo.

MISIÓN. Ayudar a la persona a ser ella misma, que sea capaz de realizar su propio proyecto de vida con ayuda de los demás y ayudando a los demás a través de relaciones que se modifican imperceptiblemente en un espíritu de fe en el hombre.

VISIÓN. Se visualiza al Instituto Pierre Faure como:

- Una institución formadora en educación personalizante, que cuente además de la enseñanza en educación preescolar, primaria y secundaria, con un centro de formación permanente para maestros y padres de familia, como con una Normal de Educación Personalizante.
- Un centro de investigación y planeación educativa en el que se generen propuestas, tecnología y proyectos que impacten tanto el desarrollo interno de la institución como de la educación personalizante a nivel nacional y latinoamericano.

- Un ambiente estudiantil de libertad y respeto, donde las relaciones de los alumnos entre sí y con los maestros, formen parte esencial del proceso pedagógico.
- Un cuerpo directivo capaz, comprometido y cercano a la comunidad que, para conservar una estrecha relación con la actividad educativa reinante en el colegio, tiene tantos momentos de docencia como su actividad se lo permita.
- Disciplina de los alumnos basada en el trabajo y conscientes de los criterios básicos de comportamiento y comunicación, resultado de una actitud común y uniforme del equipo de profesores y directores.
- Alumnos preocupados y ocupados en su desarrollo académico.
- Claridad en criterios para el apoyo de alumnos con dificultades específicas.
- Una institución sólida y solvente, que cuente con instalaciones propias, con instalaciones y equipo necesario para el desarrollo idóneo de la tarea educativa.

Como queda claro en lo anterior, el IPF, pretende servicio comprometido por las personas a quienes asisten a él, pero no sólo a los propios alumnos y padres de familia, sino aún a su planta docente.

1.5 La formación del Maestro, un viaje permanente

La formación docente es concebida como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere el profesor son el resultado de la suma de su formación inicial, de los aprendizajes que realiza durante los ejercicios de su profesión, dentro y fuera de la escuela y en su desempeño frente a los alumnos en las aulas escolares².

²SEP, (2003). **Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica**, Documento base, Cuadernos de discusión 1 (1ª edición, p.11) México.

La tarea educativa de la Educación Personalizada es compleja, requiere de una preparación especial en formación de los docentes. Tarea asumida por la propia institución en capacitarlos y formarlos en este espíritu. Para dar respuesta a esta necesidad el Instituto ha creado el Centro de Formación para padres, maestros y directivos.



Ilustración 13: "Centro de formación para padres y maestros"
(Bross N. 2006)

La formación del maestro es un eterno transcurrir entre el aprendizaje y la enseñanza, proceso siempre inconcluso que no sólo toca los atributos individuales, sino que se inscribe en un proyecto educativo institucional, erguido sobre un ideal de sociedad.

La docencia requiere la adquisición de un saber especializado que propicie la construcción del conocimiento y la adquisición de un dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza–aprendizaje.



Ilustración 14: "Preparación de los maestro semana intensiva"
(Bross N 2003)

Para ejercer la docencia se requieren determinados conocimientos, destrezas y actitudes que son resultado de un proceso formativo particular de cada persona³. Desde el inicio de la Maestría en Gestión nos parecía que en este ámbito deberían centrarse nuestros esfuerzos académicos con la finalidad de acercar a los docentes a un ambiente de formación permanente.

³ SEP, (2004). Política **Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica**, Documento Rector. (1ª edición) México. (Pp. 27).

CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICO Y PROBLEMATIZACIÓN: LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL INSTITUTO PIERRE FAURE PARTIDA Y RETORNO INNOVADOR

De acuerdo con lo señalado atrás, desde los inicios del IPF se concibió la necesidad de establecer un proceso de formación permanente para los docentes, a partir de una concepción educativa centrada en la persona, convencidos que los profesores deben encarnar un espíritu educativo para poder trascender y plasmarlo en sus alumnos.

“Una formación permanente que parte de una concepción de persona, que la enseñanza asume como meta. El profesor debe encarnar esa concepción antes de intentarla plasmar en el alumno”. (García, J; 1993: p 335).

Para efectos de este trabajo, consideramos esencial recapitular los datos que sitúan históricamente la formación del profesorado del IPF, que en búsqueda de un modelo congruente al enfoque de la Educación Personalizada y Comunitaria, concibe a *“la persona como un ser que tiene un desarrollo individual, social y trascendental, y que busca que sus acciones incidan tanto en los salones de clases como en el medio en que se desenvuelven los profesores”*⁴.

2.1 La partida

La parte esencial para dar vida a un Proyecto Educativo reside en el equipo pedagógico. Con esa convicción, el profesor Rafael Paz, Director Institucional, se dio a la tarea de buscar y seleccionar a los maestros que conformarían su equipo pedagógico inicial; para ello eligió, preferiblemente, a profesionales recién egresados de la carrera de Educación Básica. Una vez que el equipo estuvo constituido, elaboró el primer programa de formación de maestros. Dado que sólo contaba con dos meses antes de iniciar el ciclo escolar, organizó un primer curso intensivo para los

⁴ Faure, P.(1995). **Memoria del verano** en el Colegio Faure Managua, Nicaragua.(p.46)

docentes, el cual se llevó a cabo en julio de 1973, con duración de una semana en el que se buscaba alcanzar los siguientes propósitos:

- Crear un ambiente de trabajo donde se propicie la convivencia.
- Centrar la atención de los profesores en conocer los principios filosóficos de la Educación Personalizada y Comunitaria.
- Definir las programaciones del grado y la global de la primaria.
- Preparar los instrumentos necesarios para el montaje de las aulas.

Durante el año escolar los maestros continuaron su preparación, motivo por el cual asistían al colegio de lunes a jueves de 16:00 a 19:00 horas con el fin de planear las actividades, estrategias, guías de trabajo y los materiales manipulativos que se irían incorporando al trabajo del aula.

Al finalizar el primer ciclo escolar en julio de 1974, se impartió en el verano un curso de formación docente en las instalaciones del Colegio Enrique de Ossó, con duración de dos semanas, teniendo como elemento central la observación y el análisis del trabajo de los alumnos; durante este curso se dio una conferencia diaria sobre los principios que sustentan la Educación Personalizada y Comunitaria y un taller de Psicomotricidad. Este primer evento marcó el compromiso del IPF de trascender hacia la formación de los maestros de otras instituciones.

Para la preparación de dicho curso se formó un equipo coordinado por el director del Instituto, Rafael Paz, quien a su vez invitó a la Dra. Ma. Nieves Pereira y a la Dra. Begoña Ezcurra a modelar el trabajo del docente con los niños para comprender como se lleva a la práctica la EPyC. Es a partir del verano de 1974 cuando inicia la asesoría a los maestros del colegio por personas externas a la institución.

Una característica interesante de esta experiencia fue que los docentes del IPF se dispusieron a revisar las programaciones de 1° a 6° de primaria así como las progresiones didácticas de matemáticas, español, psicomotricidad y educación

cósmica, así como el manejo de los instrumentos de trabajo que favorecen la personalización, con el interés de que los profesores estuvieran preparados para poder laborar en cualquier grado.

En el transcurso del ciclo escolar 1974-1975, los docentes se propusieron asimilar y apropiarse de lo que habían estudiado en el verano, así que dedicaron semanalmente las tardes del martes y del jueves al estudio de las progresiones didácticas, y el lunes y miércoles a la planeación e implementación de los instrumentos que se requerían para el trabajo personal y colectivo.

En el verano de 1975, por primera vez, el padre Pierre Faure visitó el Instituto (que lleva su nombre). A partir de esta fecha y hasta el año de 1983, se contó de manera continua con su presencia como conferencista y asesor del trabajo de los profesores que dirigían las sesiones con los maestros de nuevo ingreso al colegio y con los de otras instancias educativas. La actividad central en estos cursos es la observación del trabajo de los niños y del docente, seguido del análisis de lo observado, con el fin de profundizar en el conocimiento de las bases de dicho modelo educativo.

Esta práctica de formación trascendió a Sudamérica, por lo que se recibieron solicitudes para organizar los cursos en diferentes países, tales como: Nicaragua, El Salvador, Guatemala, Panamá, Colombia y Chile, así como en diferentes estados de la República Mexicana, lo que motivó de manera especial a los maestros del colegio, toda vez que no sólo tenían la oportunidad de prepararse, sino de participar en el movimiento de la Educación Personalizada y Comunitaria, en otros lugares.

Es importante señalar, que a partir del verano de 1975 y hasta el verano de 1985, se trabajó con las siguientes modalidades para preparar el equipo de maestros del Instituto Pierre Faure:

- Dos semanas intensivas en el mes de julio en algún internado o casa de ejercicios donde los maestros se pudieran quedar a dormir, con el fin de preparar sin distracciones al equipo que impartiría el siguiente curso de verano; así como iniciar la preparación de maestros de recién ingreso al IPF y otros que trabajaban bajo el mismo modelo en diferentes instituciones ubicadas en otros estados de la República Mexicana, así como en otros países de Latinoamérica ya mencionados anteriormente así como España, Francia y Vietnam.
- Curso de verano con duración de dos semanas, siendo elemento central la observación, el análisis del trabajo de los alumnos y el estudio de las didácticas.
- Encuentro de fin de semana en diferentes sitios de la República Mexicana con otros maestros para la retroalimentación de lo recibido en el verano.
- Dos días a la semana, martes y jueves de 16:00 a 19:00 hrs. para estudiar las didácticas y fundamentos del personalismo.

En el año de 1983 se inició la Licenciatura en Educación Personalizada y Comunitaria con reconocimiento de la Asociación Internacional para la Investigación y Planeación Educativa (AIRAP), por sus siglas en francés con sede en París, y de la AIRAP. Latinoamericana, con sede en Guadalajara. Esto significó un gran impulso para la preparación de los maestros, ya que se daba continuidad durante el año escolar, asistiendo seis semanas en el verano con ocho horas de trabajo diarias y tres encuentros de fin de semana por año. Sin embargo, por dificultades para conseguir la incorporación a la Secretaría de Educación Pública, la licenciatura desapareció en el año de 1985.

2.2 Un alto en el camino

En 1986 cambió la organización de los estudios que se realizaban con los maestros ya que el calendario escolar del Colegio se modificó, por cada tres meses de trabajo, los alumnos tendrían un mes de vacaciones.

Con el fallecimiento de Pierre Faure SJ. el 10 de enero de 1988, los cursos de verano perdieron fuerza, disminuyó la cantidad de profesores que se interesaban en acudir a los mismos; sin embargo, éstos siguieron realizándose de manera continua aún sin contar con su presencia siendo coordinados por nosotras mismas; estos se retoman de manera institucional a partir del año 1995.

Un traspaso

A partir de agosto 1998 es creado el Centro de Formación cuya actividad primordial es acompañar a los profesores en su proceso de ser mejores docentes, capaces de innovar su práctica educativa de manera congruente a los principios fundamentales de la educación personalizada y comunitaria (Anexo 4).

- a) Martes por la tarde de 16:00 a 18:00 horas.
- b) Semanas intensivas de preparación: agosto, diciembre y abril.
- c) Reuniones de academia quincenales.
- d) Cursos de verano en julio con dos modalidades.

- a) Martes por la tarde de 16:00 a 18:00 hrs.

Los profesores se reúnen con la finalidad de estudiar diferentes temas relacionados con los principios que sustentan el trabajo escolar, las didácticas específicas y el proyecto educativo de la institución. En estas sesiones se trabaja en forma de taller: los profesores revisan documentos relacionados con el tema en cuestión, discuten en torno a su contenido y elaboran reportes que dan cuenta de los productos a los que llegan y/o instrumentos de trabajo acordes con los principios analizados, con el fin de utilizarlos en su salón.

- b) Semanas intensivas de preparación: agosto, diciembre y abril.

Cada trimestre durante el periodo vacacional de los alumnos, los profesores destinan una semana de estudio de los fundamentos teóricos, la metodología y las didácticas del modelo educativo de la institución.

El formato de trabajo que se utiliza durante estas semanas de formación, busca el modelaje de las estrategias metodológicas que se espera sean empleadas dentro del salón de clases por cada uno de los profesores. Por ello, se privilegia el uso de instrumentos y formas de trabajo acordes con el personalismo, tales como la planeación, el trabajo personal, el trabajo colaborativo y las puestas en común.

c) Reuniones de academia quincenales.

En apoyo y acompañamiento de los maestros se tienen tres tipos de academias: desarrollo académico e investigación, organización escolar y formación; cada una es coordinada por diferentes directores.

Estas reuniones son quincenales y contemplan el atender las necesidades de los mismos profesores: Los grupos están conformados por 1°/ 2°, 3°/ 4° y 5°/ 6°, los temas que se trabajan han variado de acuerdo a los intereses de los profesores, ya que una de las características esenciales de estas reuniones es dar respuesta a las necesidades de los maestros con el fin de ayudar en el proceso de cada uno de los alumnos.

d) Cursos de verano en julio, con dos modalidades.

Primera modalidad. Busca difundir los fundamentos psicopedagógicos del paradigma de la educación.

Propósitos de la primera modalidad.

- Analizar el trabajo de los niños y de los docentes.
- Reflexionar acerca de los principios teóricos–prácticos de la Educación Personalizada y Comunitaria.
- Conocer a partir de la elección de una progresión didáctica los instrumentos de trabajo que permitan la adquisición de los conocimientos.

Las estrategias de trabajo son:

- Observación del trabajo de los niños en situación real.

- Análisis de la observación.
- Conferencias sobre los fundamentos de la E P y C.
- Trabajo personal.
- Puesta en común.
- Talleres de didáctica de acuerdo a una disciplina.
- Elaboración de álbum de didáctica.

Segunda modalidad. En la cual se dan a conocer los programas alternativos y acordes al personalismo.

Propósitos de la segunda modalidad.

- Familiarizarse con el uso de estrategias y herramientas que faciliten al docente el diseño y evaluación de experiencias de aprendizaje dentro del aula, el conocimiento de corrientes educativas afines y complementarias a la EPyC.

Las estrategias de trabajo son:

- Conferencias magisteriales.
- Talleres.
- El contenido de los talleres abarcan varios ejes de formación:
- Principios y fundamentos de la educación, metodología, momentos didácticos e instrumentos de trabajo del personalismo, las didácticas específicas, talleres y programas alternativos.

2.3 De la necesidad de conocer a los docentes del IPF

A partir de que iniciamos los estudios en la maestría en gestión directiva de instituciones educativas, confirmamos la importancia del papel del director en el centro de trabajo y decidimos unir nuestros esfuerzos para atender un aspecto que desde los inicios ha tenido múltiples cambios, la formación docente, es por eso, que creemos necesario reorganizar los momentos y estrategias de formación.

La cuestión que nos preocupó fue la relación entre las necesidades de la institución contra las necesidades de los docentes. Pensamos que se desarrolló cierto desequilibrio a favor de lo que concebíamos como IPF, o desde los ámbitos de la dirección, pero no se les daba el mismo énfasis a las necesidades de los docentes.

Consideramos imprescindible mencionar la situación de la primaria con respecto a la formación de los profesores y su permanencia en la institución con la finalidad de reconocer la diversidad de necesidades de un mismo equipo pedagógico.

La primaria del IPF está compuesta por doce maestros de grupo, una maestra en apoyo, cuatro maestros de inglés, una coordinadora de inglés, una profesora de plástica, dos de música, una maestra de computación, dos maestros de educación física; en total suman veinticuatro maestros, una secretaria y trescientos cincuenta y dos alumnos.

Con el objeto de empezar a sistematizar el conocimiento de los profesores. Lo primero que hicimos fue organizar los datos disponibles e indagar los ausentes sobre la antigüedad, en qué grados tenían más o menor facilidad los docentes, así como los grados de preferencia.

MAESTROS:

NOMBRE DEL MAESTRO	ANTIGUEDAD	GRUPO ACTUAL
Aracely	10 años	Mezcla 1° y 2°
Mónica	3 años	1°
Sandra	10 años	Mezcla 1° y 2°
Adriana	1er año	2°
Mirelle	10 años	3°
Angélica	14 años	Mezcla 3° y 4°

Karla	6 años	Mezcla 3° y 4°
Laura	1er año	4°
Rocío	4 años	5°
Lidia	1 año	5°
Cecilia	20 años	6°
Celia	20 años	6°

La matriz anterior, nos permitió darnos cuenta que las necesidades de los profesores de acuerdo a los años de preparación que han recibido es muy variada, dos con veinte años de antigüedad quienes han recorrido un trayecto formativo continuo y que además curiosamente detectamos que son las profesoras que prefieren los grados altos; cuatro profesoras que oscilan entre los diez y catorce años, considerando que están en una etapa intermedia pero a la vez hemos descubierto que la persona que tiene 14 años en la institución es solicitada por sus compañeras para ayudarlas por considerarla una persona que ha comprendido los procesos didácticos y con facilidad para transmitirlos. El resto de las profesoras que equivale al 50%, están entre uno y seis años, es la población más joven y la que menos experiencia tiene. Ante esta diversidad es necesario que la propuesta que queremos presentar de respuesta a las necesidades de todas y cada uno de las profesoras para que cada día sean mejor de lo que son.

2.4 Perfil de formación de los maestros:

Para proseguir detalladamente con el conocimiento de los profesores del IPF, elaboramos un perfil de cada uno de ellos, en él se identificaron los trayectos formativos y profesionales de cada uno.

Maestras de grupo:

1 Araceli es maestra de 1° y 2° grado, décimo año de servicio en la institución, licenciada en Educación Preescolar, cursó la Licenciatura en Educación en la UPN., actualmente está en el proceso de titulación. Ha participado en diez cursos de verano en educación personalizada que la escuela promueve para maestros de otras

instituciones, tomando varios talleres de didáctica como: lecto-escritura, matemáticas, ciencias naturales, historia y psicomotricidad. Realizó un diplomado en educación primaria que se impartió en la misma institución tomando la materia de metacognición y los instrumentos de trabajo, además estudió parte del programa de dimensiones del aprendizaje de Roberto Marzano, llegando hasta la dimensión III. Actualmente continúa el estudio en este programa y asesora el taller de lecto-escritura en el diplomado de preescolar.

2 Mónica es maestra de 1° Licenciada en Educación Preescolar, actualmente está en proceso de tesis en la licenciatura en educación impartida en la UPN, con ocho años de servicio, tres en el IPF. Como experiencia trabajó durante dos años en una escuela tradicional desempeñándose como maestra titular de 1° aún cuando todavía no terminaba sus estudios. Estudió tres semanas intensivas en el verano de 2000 sobre Educación Personalizada abarcando dos didácticas específicas, matemáticas y lecto-escritura. Realizó estudios de dos diplomados por la tarde, uno a nivel preescolar y otro a nivel primario en Educación Personalizada. Ha participado en seis cursos de verano sobre EP, actualmente está estudiando el programa de dimensiones del aprendizaje de Roberto Marzano.

3 Adriana terminó sus estudios de licenciada en educación primaria en el 2006. Participó en el curso de verano de 2006 tomando la didáctica de matemáticas. Actualmente está cursando el diplomado en educación primaria en Educación Personalizada en las materias de dimensiones del aprendizaje y matemáticas.

4 Sandra es maestra de mezcla 1º/2º, Licenciada en Educación Primaria, con 10 años de servicio, ocho en esta Institución y dos en otra en donde la metodología de trabajo era parecida a la que se lleva en la institución. Ha participado en 5 cursos de verano en Educación Personalizada tomando varios talleres de didáctica como: matemáticas, ciencias naturales, historia y psicomotricidad. Estudió las dimensiones del aprendizaje de Roberto Marzano, en un diplomado impartido por el IPF. Actualmente continúa el estudio en este programa.

5 Mirelle es maestra de 3er grado, décimo año de servicio en la Institución. Licenciada en Educación Preescolar actualmente tramita su tesis de Licenciatura en Educación en la UPN, ha participado en nueve cursos de verano en Educación Personalizada tomando varios talleres de didáctica como: lecto-escritura, matemáticas, ciencias naturales, historia y psicomotricidad. Estudió un diplomado en Educación Primaria que se impartió en la misma institución tomando la materia de metacognición y los instrumentos de trabajo, además estudió parte del programa de dimensiones del aprendizaje de Roberto Marzano, llegando hasta la dimensión III. Actualmente continúa el estudio en este programa.

6 Angélica es maestra del multigrado 3° y 4°, Licenciada en Educación Preescolar, actualmente está estudiando la licenciatura en la UPN. en la modalidad a distancia, tiene 14 años en la institución, ha participado en varios cursos de verano que promueve la institución, ha participado como asesora en matemáticas en estos cursos. Además asistió al diplomado en Educación Primaria que se impartió en la misma institución tomando la materia de metacognición y los instrumentos de trabajo y matemáticas. Concluyó el diplomado completo en dimensiones del aprendizaje de Roberto Marzano y trabaja con el programa de filosofía para niños; por las tardes elabora programas en computadora en una empresa que a eso se dedica y coordina la escuela para padres en el instituto.

7 Karla es maestra del multigrado 3° y 4°, Licenciada en Educación Primaria, egresada de la Normal del Estado. Participó en cuatro cursos de verano tomando didácticas específicas como lecto-escritura, matemáticas, fracciones español. Este verano participó como asesora de matemáticas. Actualmente por las tardes está tomando el programa de dimensiones del aprendizaje.

8 Laura es maestra de 4° grado, Licenciada en Educación Primaria, egresada de la Normal Nueva Galicia. Participó en el curso de verano de 2006, tomando la didáctica de matemáticas. Actualmente está cursando el diplomado en educación

primaria en educación personalizada en las materias de dimensiones del aprendizaje y matemáticas.

9 Rocío es maestra de 5° grado, Licenciada en Educación Primaria, tiene cuatro años de servicio en la institución. Ha participado en tres cursos de verano en Educación Personalizada tomando varios talleres de didáctica como: español, matemáticas, historia, geometría, y psicomotricidad. Estudió el diplomado en educación primaria que se impartió en la misma institución. Actualmente por las tardes está tomando el programa de dimensiones del aprendizaje.

10 Lidia es maestra de 5° grado, estudió la normal básica en educación primaria. Tiene veinte años de servicio, de los cuales sólo uno en el instituto. Estudió un diplomado en educación personalizada a nivel preescolar y otro en primaria. Participó en el curso de verano de 2006. Actualmente por las tardes está tomando el programa de dimensiones del aprendizaje.

11 Celia es maestra de 6° grado, estudió la normal básica en educación primaria, con veinte años de servicio en la institución, ha participado en veinte cursos de verano que promueve la institución. Asistió al diplomado en educación primaria que se impartió en la misma institución tomando la materia de metacognición y los instrumentos de trabajo y matemáticas. Actualmente por las tardes está tomando el programa de dimensiones del aprendizaje.

12 Cecilia es maestra de 6° grado, estudió la normal básica en educación primaria, con veinte años de servicio en la institución y dos más en otra institución antes de ingresar al Pierre Faure. Ha participado en múltiples cursos de verano que promueve la institución a maestros de otras escuelas, participando como asesora en varios talleres como matemáticas, historia, geometría, fracciones, español, historia. Fue coordinadora de primaria en la institución, actualmente además asesora otra escuela en Zamora, Michoacán. Asistió al diplomado en educación primaria que se impartió en la misma institución tomando la materia de metacognición y los

instrumentos de trabajo. Concluyó el diplomado completo en dimensiones del aprendizaje de Roberto Marzano en el ITESO. Actualmente esta estudiando la licenciatura de Educación Primaria en la UPN.

Maestros de clases especiales:

1 Mónica es maestra de Plástica y dinámica, diseñadora, es su tercer año en la institución.

2 Nieves estudió la carrera de profesional medio en Música en la Universidad de Guadalajara, ha tomado cursos de interpretación de la guitarra en la UDG, clases de piano y enseñanza musical, Curso de Dirección Coral. Es su primer año de servicio en esta institución.

3 Ernesto es director de coro, estudia en la escuela de Música, es su tercer año de servicio.

4 Claudia es maestra de Computación, es pasante de la carrera de Comunicación, tomó el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas en el ITESO y el Taller de Psicomotricidad, Disciplina con Dignidad Momentos del Personalismo, es su tercer año en la institución.

5 Eloisa tiene diez años de servicio en la institución, seis como maestra y cuatro como coordinadora de inglés, tiene Diploma de Teachers English por la UAG. Estudió Programación Neurolingüística en Educación.

6 Ma. del Sagrario es su primer año como maestra de inglés.

7 Ma. Cristina estudió guía Montessori, tercer año como maestra de inglés en la institución.

8 Denisse estudió psicología y actualmente realiza una maestría en educación sexual en la UNIVA, es su primer año en la institución como maestra de inglés.

9 José Alberto es su primer año como maestro de inglés.

10 Silverio Lepe Cueva estudió la Licenciatura en Educación Física y recreación, tiene catorce años como maestro de Educación Física en la institución.

11 Juan Carlos estudió la Licenciatura en Educación Física y recreación, es su primer año en la institución como profesor de educación física y entrenador en el taller de básquetbol.

12 Edith maestra en preparación, desde el ciclo pasado, estudió educación inicial y la licenciatura en educación primaria, actualmente desempeña funciones de apoyo, suplencias y a la vez se prepara.

Es evidente la diferencia que existe entre el nivel de preparación de los profesores de grupo y los de clases especiales, los que tiene a su cargo un grado, han estudiado una carrera docente, en cambio los de clases especiales su preparación va más hacia la especialidad que tienen, de ahí que las necesidades de ambos sean diferentes, si bien es cierto que tienen una especialidad, también podemos decir que necesitan una preparación centrada en el quehacer educativo, la psicología del niño, estrategias didácticas, etc.

2.5 Reflexión colectiva y personal sobre demandas de formación

Una vez que nosotras como directoras fuimos conscientes de la diversidad de la formación de los docentes, reunimos al equipo pedagógico de la primaria un martes de estudio y llevamos a cabo una puesta en común donde los profesores manifestaron la necesidad de una formación continua inscrita en un proyecto que atienda la diversidad. Toda vez que existen entre los profesores diferentes procesos

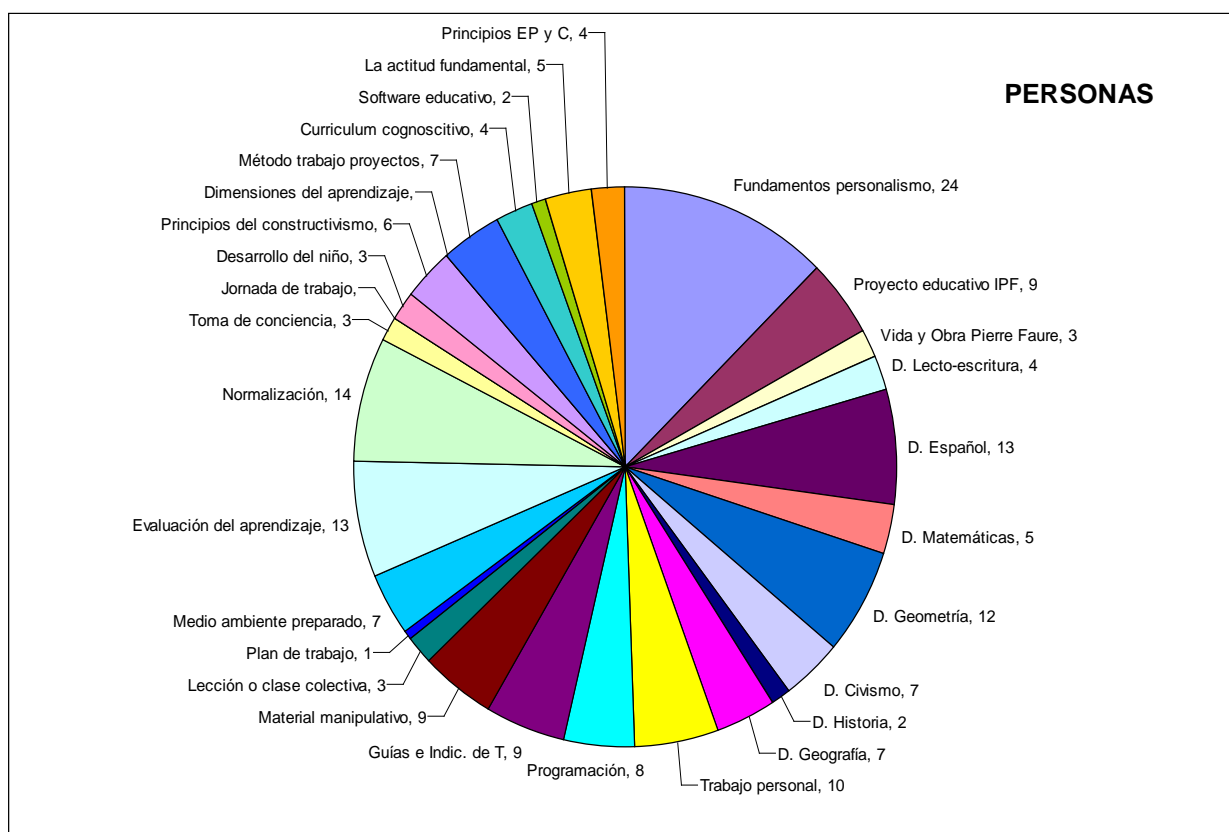
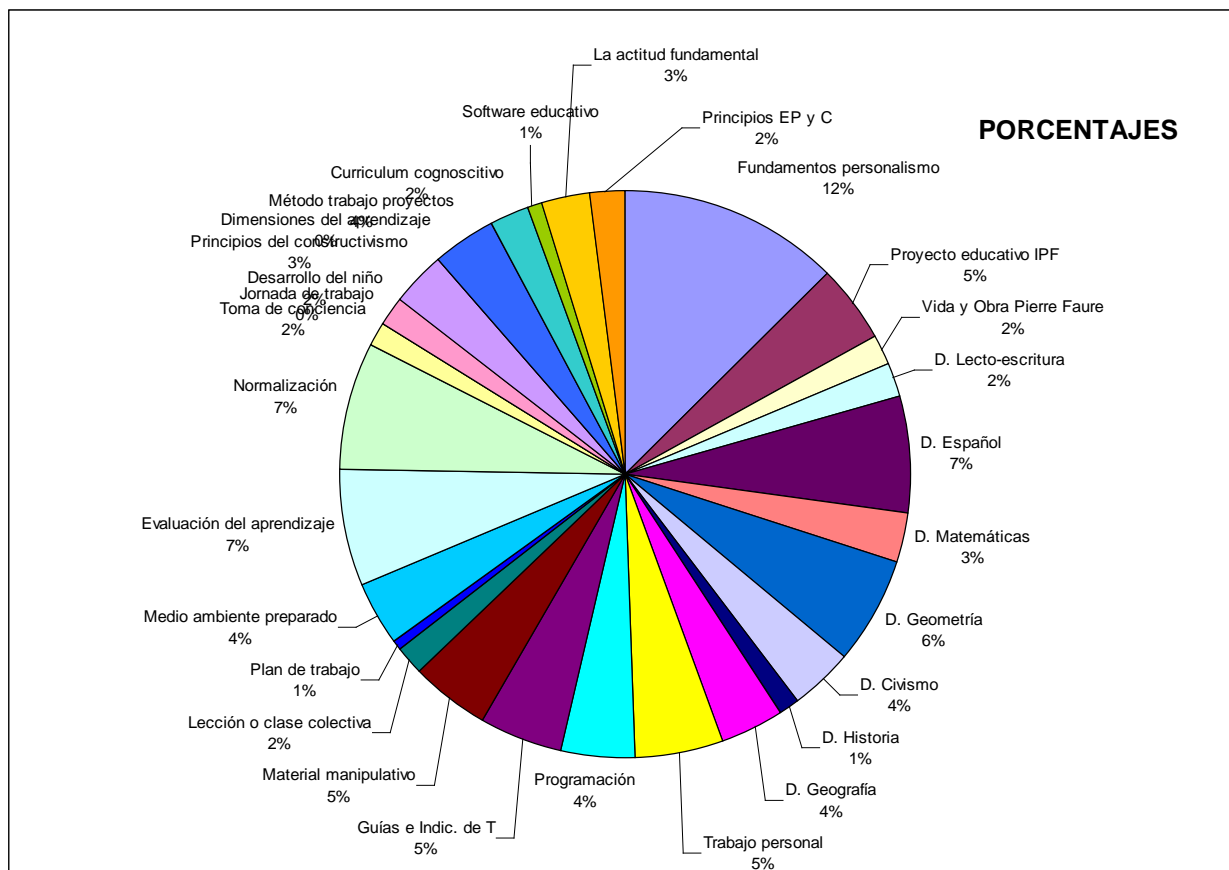
de formación y de experiencia docente, además de que existen diversos intereses de acuerdo a las exigencias propias del grado.

La pregunta generadora que se les propuso fue ¿Qué debe de saber un maestro del Pierre Faure para ser eficiente? A continuación mencionamos las reflexiones de los profesores ante esa pregunta:

- La filosofía, para sentirte parte del colegio y su manera de pensar, con el acompañamiento y retroalimentación debida. Antecedentes filosóficos de la educación personalizada.
- Didácticas: primeramente para tus necesidades inmediatas y después las demás para tener una visión completa y general del proceso.
- Innovaciones pedagógicas aplicables al sistema.
- Acompañamiento en los procesos aplicados en el salón de clases (normalización, didácticas).
- Enriquecer las estrategias didácticas que favorecen la construcción, organización, práctica y almacenamiento del conocimiento a través del programa de dimensiones de aprendizaje de Robert Marzano, y de los momentos didácticos de la educación personalizada, alternativamente. Lo anterior se fundamenta principalmente en la riqueza que ambas bases teórico-prácticas conllevan, tanto en la parte filosófica como en la didáctica, es decir, el QUÉ y el CÓMO, mismos que suponen la columna vertebral del proyecto formativo y personalizante de Pierre Faure. Por otra parte, proponemos un tercer elemento de este tronco común, que, tentativamente, llamaremos manejo multigrupal, mismo que se verá constituido por nociones como el Análisis de Grupo, normalización y preparación de un ambiente de aprendizaje en un espacio compartido.
- Creación y elaboración de materiales.

Encuesta de necesidades de formación. Así mismo, después de recuperar esta información, elaboramos una encuesta que aplicamos a cada docente para detectar

las necesidades de cada uno y así poder crear un programa acorde a lo que la dirección de primaria requiere (Anexo 5).



Como se puede observar a partir de los resultados anteriores, de las gráficas, se agruparon en porcentajes los temas que a los maestros les interesaría formarse:

Tema	Porcentaje %	Personas
Fundamentos del personalismo	12	24
Normalización	7	14
Didáctica del español	7	13
Evaluación del aprendizaje	7	13
Didáctica de la geometría	6	12
Trabajo personal	5	10
Proyecto educativo del IPF	5	9
Material manipulativo	5	9
Guías e indicaciones de trabajo	5	9
Programación	4	8
Método de trabajo por proyectos	4	7
Medio ambiente preparado	4	7
Didáctica de civismo	4	7
Didáctica de geografía	4	7
Principios del constructivismo	3	6
La actitud fundamental	3	5
Didáctica de la matemática	3	5
Principios de la EPyC	2	4
Currículum cognoscitivo	2	4
Didáctica de lecto-escritura	2	4

Toma de conciencia	2	3
Desarrollo del niño	2	3
Vida y obra de Pierre Faure	2	3
Lección o clase colectiva	2	3
Didáctica de la historia	1	2
Software educativo	1	2
Plan de trabajo	1	1
Jornada de trabajo	0	0
Dimensiones del aprendizaje	0	0

Al acercarnos a la información hemos encontrado una necesidad generalizada por conocer y profundizar en los fundamentos de la Educación Personalizada y Comunitaria. Éste resultado nos ha generado una enorme satisfacción de cara a nuestras propias preferencias pedagógicas y a las perspectivas del estudio.

Tomando en cuenta la lista completa de los temas, más aquellos enunciados por los mismos docentes, se puede observar una gran diversidad de intereses, sin embargo destaca la mayor coincidencia en los fundamentos del personalismo que corresponde al 12% de veinticuatro personas; por las mismas circunstancias solo tomamos en cuenta el tema de interés sin considerar el grado de importancia, esto denota que los procesos de formación son personales y no acordes a los años de permanencia en la institución. Hay mayor incidencia en temas que son acordes a un modelo de educación personalizada y comunitaria, esto denota la necesidad y el escaso conocimiento que se tiene al ingresar a la institución.

Otro aspecto relevante, en las respuestas de los encuestados, es que trece de ellos señalaron entre las cinco principales necesidades, el conocimiento de *la*

didáctica del español, otros trece eligieron *la evaluación del aprendizaje* y catorce llamaron la atención sobre *la normalización*, y también doce maestros indicaron *la didáctica de la geometría*.

La normalización fue más requerida por los maestros de clases especiales y por aquellos de nuevo ingreso a la institución. La preocupación de éstos por *la normalización* es, en otras palabras, por la dificultad que identifican para conducir adecuadamente a los grupos. Ello nos permite inferir que, de un lado, el personalismo demanda un adaptación al interior de la institución; que el aula favorece la integración del espíritu educativo y la metodología, mientras que para aquellos que son responsables de una clase especial se les dificulta más, en tanto ofrecen su materia en los doce grupos de primaria, y su formación de base es diferente. Aquí vale la pena preguntarse si es la condición de itinerante, por los grupos, la que marca la dificultad frente a la normalización, o si es la disciplina en la que se ha formado el maestro, la que opera como obstáculo y, en consecuencia, la pedagogía personalista tendría que ajustarse a los saberes.

Un hallazgo representativo, es el de encontrar que trece maestros solicitaron *la didáctica del español* y cuatro de ellos, específicamente, *la didáctica de la escritura*, lo que nos permite inferir que la escuela tiene un interés especial en los procesos de comprensión lectora y en la mejoría de la escritura, área que actualmente está como foco de atención en la primaria y que paradójicamente fue menos atendida anteriormente. Resultado que contrasta con *la didáctica de matemática*, la cual fue sólo prioridad para cinco de los maestros, quienes son de reciente ingreso a la institución y lo que significa una mejor formación, en dicha área, anteriormente dada. Este resultado ilustra con mucho la relación entre los intereses del maestro y las prácticas en el aula, en tanto que nuestra formación ha tenido un énfasis en matemáticas.

Con esta encuesta confirmamos la existencia de tres aspectos significativos: que los maestros se interesan por conocer el personalismo y su filosofía, que

consideran un requisito sustentar su práctica en dicha filosofía, y encontramos, por lo demás, que los fundamentos del personalismo, presentados en forma global, fueron más relevantes (veinte maestros), en relación a los principios del mismo, presentados, en el instrumento, de manera aislada (cuatro maestros). Lo cual nos conduce a inferir que existe una separación conceptual entre principios y fundamentos y que los maestros no logran integrarlos de manera global.

2.6 Diagnostico de necesidades de formación docente en la primaria.

En cuanto a la pregunta abierta de la encuesta sobre los aspectos que deberían ser conservados por ser valiosas y adecuadas las respuestas fueron las siguientes:

1ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - A mi parecer todos los aspectos son valiosos ya que cada uno ayuda en un aspecto específico. - Si estos aspectos estuvieran acomodados con grado de dificultad como el material para los niños quizás sería más fácil abordarlos.
2ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - La convivencia y el trabajo en conjunto de todo el colegio. - El trabajo con la dirección general siempre es agradable y puedo entender mejor los temas. - Los cursos de verano.
3ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos del personalismo. - Trabajo personal. - Y en su mayoría las bases del trabajo en el Instituto Pierre Faure.
4ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo con el director académico, también poder tener un tiempo con la dirección general como academia de inglés. - Cursos de verano. - Siempre estar al tanto de las necesidades de cada una de las personas.

5ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - La comunicación con los maestros de grupo o animación así como los directores. - La buena relación con los alumnos. - La planificación que llevamos cada semana. - La socialización con todos los que formamos parte de este instituto.
6ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Semanas de preparación con temas que tengan fundamentación dentro del personalismo.
7ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Que el trabajo se lleve a cabo en el centro de formación. - La posibilidad de diálogo entre compañeros y directores.
8ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo personal. - Mantener los cursos de verano sobre la filosofía de la educación personalizada y comunitaria en todos sus momentos.
9ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - El respeto hacia la persona y sus ideas.
10ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - La programación semejante a la de los alumnos. - Vivir el trabajo personal con todos sus momentos. - Las reuniones aquellas de espiritualidad.
11ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar las necesidades del maestro. - Llevar una sistematización.
12ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Recordarnos la filosofía. - Mejorar nuestra preparación día a día. - Darle la importancia a los ritmos de trabajo.
13ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Que tomen en cuenta la opinión de maestros. - Flexibilidad en el horario.
14ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Formación permanente.
15ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Dar continuidad al estudio, sistematizado tanto de la filosofía como de las didácticas básicas.

16ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - El valor de la acogida. - La convivencia en el lonche. - Las reflexiones. - Las responsabilidades. - El material manipulativo.
17ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - El horario. - Un espacio agradable de trabajo. - La propuesta de estudio permanente.
18ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - La preparación de didácticas. - Temas de interés general para el estudio de didácticas.
19ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Un día para el estudio. - La preparación constante.
20ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Días y tiempos para estudio. - Opiniones grupales. - Evaluaciones individuales. - Ritmos personales.
21ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar con estudio de semanas intensivas.
22ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Tomarnos en cuenta para el trabajo. - Apertura. - Disposición – la ayuda.
23ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - La apertura de los formadores. - La flexibilidad de acuerdo a nuestras necesidades personales. - El compañerismo.
24ª Persona	<ul style="list-style-type: none"> - Las academias, porque ahí se comparten aciertos, errores, dificultades lo que ayuda a crecer. - Los cursos que se dan en la semana de preparación de cada trimestre. - Proyectos de cálculo mental y lectura.

Los datos que destacan son:

La convivencia con maestros, animadores y directores con diez personas; así mismo dos personas consideran importante la relación con los alumnos lo cual podemos inferir que las relaciones interpersonales juegan un papel primordial en la institución, así mismo encontramos enunciado de diferentes maneras el interés por la formación docente ya que diez personas mencionan la formación continua, tres el trabajo con dirección sea general o académica, cuatro el trabajo personal, cuatro a la atención a las necesidades de los maestros, dos al estudio de didácticas básicas, uno de temas de interés general, lo cual arroja un total de veinticuatro opiniones, de veinticuatro personas a favor de la formación que es el mayor grado de coincidencia.

Así mismo, se realizaron observaciones desde la dirección general y de primaria (Anexo 6), con la intención de constatar los principios filosóficos con la realidad dentro del aula.

2.7 Necesidades observadas

En este apartado se exponen los resultados de las observaciones realizadas con el objeto de detectar otras necesidades de formación. Pensamos que para detectarlas no era suficiente con la confirmación de los sujetos, sino que se podrían descubrir otras desde la observación.

Primera observación

El registro fue levantado el 20 de junio de 2006, entre las 8:15 hrs. y finalizo a las 11:00 hrs. en el grupo de trabajo de 6° de primaria atendido por la profesora Cecilia.

El propósito de la observación fue detectar necesidades externas de formación, es decir, recuperar y reflexionar sobre la internalización de la filosofía institucional hecha vida en el trabajo del aula, los valores Institucionales y las implicaciones en la conducción de procesos de enseñanza que se manifiestan en la cotidianidad dentro

del aula y que inciden en el clima escolar. Se busca dar cuenta de la comprensión del modelo educativo.

De acuerdo a la ambientación del aula se puede inferir que el interés de Cecilia está centrado en la “ayuda mutua y en el trabajo colaborativo”, el ambiente es preparado para que los alumnos se “dispongan al trabajo en un espíritu de orden, libertad y la elección que lleva a la autonomía”.

Cecilia la profesora observa desde un lugar fijo, se acerca con quien necesita de su ayuda manifiesta conciencia del otro, aceptación a la diversidad, Cecilia se dirigió de una manera diferente y su ayuda fue utilizando otros estilos para el aprendizaje.

Posteriormente la maestra pide a los alumnos que se coloquen en la parte central del aula, para llevar a cabo una actividad colectiva; realizan la lectura de un texto que invita a reflexionar sobre el valor de la honestidad, es exactamente en este momento donde se deja ver la falta de habilidad de la docente para aprovechar las circunstancias que se presentaron ya que la clase podría haber tomado el rumbo del debate o la oportunidad de asumir roles y de resolver conflictos generados por el debate; estrategias ya aprendidas por la docente en estudios anteriores.

El verdadero objetivo de la clase desde este punto de vista no se logro, ya que no hubo espacio para tener una discusión que favoreciera que los alumnos construyeran valores desde la reflexión cognitiva y encentrarán situaciones donde estos se reflejan.

A través de la observación pudimos detectar que no se ha internalizado las implicaciones en la conducción de procesos de enseñanza como una aplicación cotidiana, en cambio el clima escolar da cuenta de la comprensión de la filosofía educativa, la profesora se dirige a cada uno de los alumnos con gran respeto, se acerca a ellos, les ve a los ojos y no hace juicio de sus opiniones.

Segunda observación

Este registro se hizo el 14 de junio de 2006 entre las 8:45 y 10:10 hrs. Se observó un grupo de primaria de mezcla de niveles 3^o/4^o, es decir alumnos de 3^o y 4^o dentro de la misma aula cuya profesora es Karla.

El propósito de la observación: Recuperar y reflexionar sobre la internalización de la filosofía institucional hecha vida en el trabajo del aula, los valores Institucionales y las implicaciones en la conducción de procesos de enseñanza que se manifiestan en la cotidianidad dentro del aula y que inciden en el clima escolar. Se busca dar cuenta de la comprensión del modelo educativo.

Al entrar nos percatamos del trabajo que realizan los alumnos, se detecta un buen clima de trabajo. El trabajo se hace con mucho silencio. Se muestra que hay respeto a los demás, de no molestar, de no interrumpir. Los alumnos son ayudados entre sí mismos, unos se acercan a preguntar a los demás, se propicia el bien común se observa la ayuda mutua.

Todo está perfectamente bien acomodado, los alumnos encuentran orden, saben a dónde dirigirse. Se favorece la autonomía y el movimiento ordenado, ellos van y vienen por sus materiales. Las normas están explícitas en los controles que en la pared se encuentran. No son necesarias las palabras. La maestra les hace ver a través de un gesto, dónde están las cosas para que ellos puedan hacerlo solo, favorece la autonomía.

La profesora está a la par de los alumnos, no se infiere superioridad de su parte sino un sentido de igualdad. La actitud de la maestra es firme, sin violentarse, tiene un código que saben interpretar, mandar a la línea es sinónimo de que no estoy bien.

Al observar el pizarrón la agenda del día, se percibe claridad en las tareas a realizar en ese día, se manifiesta una cultura preestablecida, los alumnos identifican

las actividades a realizar y los diferentes momentos en ese plan general. Se infiere que los niños deben realizar lo que está escrito; hay claridad en la organización.

Una vez que terminó el trabajo personal, les pide a los alumnos recoger su material y prepararse para el cálculo mental, todos dispuestos pero los ejercicios son diferentes para cada grado, a lo que los alumnos se distraen y no pueden seguir las indicaciones ya que la profesora no fue clara en decir cuales ejercicios correspondían a los de 3º y los de 4º, es evidente que necesita ser más clara en dar las indicaciones así como asegurarse de que todos estén entendiendo las instrucciones y darles el tiempo necesario para realizar la actividad.

De manera cualitativa se puede detectar que los docentes seleccionados de manera aleatoria para detectar si la filosofía de la educación ha sido internalizada y hecha vida en el aula así como los valores institucionales y su implicación en los procesos de enseñanza, hemos podido inferir que si es importante para ellos el vivirlos con sus alumnos, se resalta en la observación que de manera natural se da en los niños la ayuda mutua entre los fuertes y los débiles o entre iguales. También el valor de la autonomía en diferentes ocasiones ya que los niños saben planear por sí mismos con responsabilidad.

Creemos que el valor observable es la responsabilidad y el cumplimiento de normas implícitas como explícitas, observables en detalles como el orden de la clase, el cuidado del ambiente, el ritmo de trabajo y la aceptación de la diversidad, así como a la atención de las necesidades individuales.

Otro valor observable es el trabajo colaborativo en el cual se da la ayuda mutua, la aceptación a la diversidad, la toma de decisiones. En cuanto valores hacia el trabajo podemos detectar que hay claridad en la tarea, saben planear organizar y llevar a cabo las actividades.

2.8 Necesidades internas y externas de formación. Conclusiones del estudio

Con todos los elementos anteriores y clasificando las encuestas de acuerdo al renglón que marca la antigüedad que tienen en la institución, encontramos algunos indicadores que nos llevaron a elaborar una propuesta.

- El desconocimiento de la propuesta de Educación Personalizada y Comunitaria de los profesores de nuevo ingreso a la institución.
- La opinión de los profesores con antigüedad que manifiestan que ya se familiarizan con los principios y la metodología de la EPC y que desean conocer más acerca de programas acordes a la filosofía y pedagogía institucional, así como un tiempo para revisar las didácticas específicas de cada una de las materias.
- Un gran grupo de maestros que manifiesta que existe desconocimiento de los instrumentos de trabajo de Geografía, Historia y Geometría como medios para la personalización.
- Una preocupación personal como directoras emanada a partir de las observaciones del trabajo de los mismos, constatada al detectar que existe en alguna incongruencia en la aplicación de la metodología, de acuerdo a los fundamentos teóricos–prácticos de la EP y C.
- La necesidad de darle continuidad a la preparación de los profesores, así como intencionar de manera congruente y sistemática el proceso de formación a los principios fundamentales de la EP y C.

Estos indicadores, que si bien no representan hasta el momento un obstáculo para la operación y el cumplimiento de los objetivos del Centro de Formación, evidencian la necesidad de darnos un tiempo para revisar la propuesta de formación permanente de los profesores.

La lógica tradicional conceptualiza la formación continua como perfeccionamiento entregado a profesores carentes de algo, sobre la base de ofertas de curso de distinto tipo. *“En esta discusión, están en pugna dos visiones: una visión implícita tradicional de formación docente continua como acciones que sirven para*

subsana elementos “deficitarios” de los profesores frente a las necesidades actuales, y otra visión, más actualizada, que supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida. Esta última responde a la conceptualización reciente sobre formación docente que se centra en el concepto de desarrollo profesional” (Avalos, 1999).

Con las evidencias recogidas a través de la puesta en común con los profesores, las observaciones y los datos arrojados en la encuesta, consideramos inminente elaborar una propuesta de innovación para la formación docente donde se conjunten las necesidades de los profesores y de la institución.

2.9 El maestro, como persona en construcción permanente, una realidad posible

Lo detectado anteriormente nos ha hecho tomar conciencia de la necesidad de unir esfuerzos para innovar nuestra propuesta de formación, y generar un proyecto que sea relevante para cada uno de los profesores que permita llegar a ser eficientes con los niños y comprender la educación como un proceso que respeta la equidad, dado que cada persona aprende de acuerdo a su zona de desarrollo próximo y necesita de tiempos y oportunidades diferentes para asimilar los contenidos y para la adquisición de los aprendizajes.

Ante esto ubicamos el problema central de esta propuesta a partir del siguiente cuestionamiento: ¿Cómo se articula la propuesta institucional a las necesidades de los maestros, en un proyecto de formación permanente?

Estamos conscientes que para el logro de esta meta se requiere de una preparación, por parte de los profesores, diferente a la que se ha obtenido como egresado de cualquier escuela normal, ya sea pública o privada.

El perfil que se demanda para ser profesor del instituto, debe reunir ciertas características como el deseo de aprender una metodología y una didáctica; debe

tener necesidad de ser mejor persona, de buscar un estilo de vida congruente tanto en el discurso como en el hacer, deben ser personas sensibles a las necesidades del otro. El profesor debe convertirse en un mediador, tanto en el trabajo personal o independiente, como en el colaborativo y el colectivo, para favorecer que el alumno se tome de la mano y se ponga frente a su tarea, actividad o estudio, de manera personal y asuma la responsabilidad que tiene en su proceso de adquisición de los aprendizajes. En tal virtud, consideramos que como institución debemos comprometernos en la tarea de capacitarlos y formarlos en este espíritu.

Esta problemática no sólo se presenta en las escuelas de educación personalizada, también se manifiesta en el ámbito regional y nacional ya que el plan de estudios de las normales de educación primaria hasta el 2002 no satisfacía las necesidades de la sociedad. Nuestro país demanda una mejor formación, con mayor iniciativa y creatividad, para lograr el nivel adecuado. Ojala existiera una normal en donde una de las líneas importantes de formación fuera dirigida desde el paradigma de la EPyC.

Por todo lo que implica la preparación de los profesores, es conveniente que éstos tengan permanencia en nuestra institución, toda vez que se requiere de mucho esfuerzo y tiempo para formarlos.

Consideramos que un aspecto fundamental en la tarea educativa y desde la perspectiva de la gestión que desempeñamos, es el de reconocer al personal docente como fortaleza institucional, en tanto es mediante la preparación de cada uno de ellos como se verá reflejada la filosofía que orienta al proyecto, tanto en el aula, como en sus alumnos y en el colectivo escolar.

A partir de este convencimiento, surge la necesidad de motivar y estimular a cada uno de los profesores, para que continúen su proceso de preparación para ser mejores personas y, consecuentemente, mejores profesores.

*Como dice Erick Hoffer (1976). "En un entorno cambiante, aquellos que estén preparados para aprender heredarán la tierra, mientras que aquellos que creen que ya lo saben todo, se despertarán un día encontrándose maravillosamente preparados para afrontar un mundo que ya no existirá"*⁵.

Ante esto se hace necesario plantear una interrogante que guíe nuestras expectativas para el logro de los propósitos de este proyecto: *¿Cómo crear una propuesta de formación que de respuesta a las necesidades de cada uno de los maestros de la primaria y de la institución para favorecer su capacitación dentro de la filosofía de la Educación Personalizada y Comunitaria, desde su llegada a la institución así como a lo largo de su desarrollo en la misma?*

Para la implementación de un programa de formación permanente se diseñará una estrategia de intervención basada en el modelo de Investigación–Acción, de tal suerte que la descripción y reflexión en torno a su práctica docente se constituyan en los elementos centrales de dicho proceso de formación.

2.10 Entre la realidad aparente y la realidad evidente

Una vez realizado el primer viaje develamos las siguientes evidencias que nos llevan a reflexionar desde el escenario pedagógico:

- a) Aunque se dedica tiempo, esfuerzo, preparación y se elaboran materiales, todavía no se logra la eficiencia en la educación de nuestro centro escolar.
- b) Reconocemos que existe un liderazgo profesional por parte de los profesores y el director, y que como los actores de la institución, tenemos una visión clara de adónde queremos llegar, hemos identificado metas a lograr, existe un clima de trabajo agradable, ordenado, se ha conformado una cultura de planeación de los alumnos dentro del aula, de los profesores y de la dirección y se ha favorecido la claridad en torno al rumbo que se quiere seguir.

⁵ Hoffer, E.(1976). En: [http:// www.tucoachpersonal.com/mariposa/mariposa](http://www.tucoachpersonal.com/mariposa/mariposa).

- c) Estamos convencidos de que cada persona está en proceso y que puede llegar a ser mejor de lo que ya se es. La dirección institucional, la dirección general, la dirección del centro de formación, la dirección académica y la de la primaria, tenemos fe en los profesores y en los niños, así mismo, los maestros creen en cada uno de sus alumnos, por consecuente se respira un ambiente cordial de camaradería, acompañamiento y un verdadero trabajo de equipo.
- d) La relación que existe con la familia es adecuada, decimos: “No se inscriben niños, se inscriben familias”, importante para el seguimiento de cada alumno.
- e) Nos preocupa el aprendizaje, pero, más significativamente, nos interesa el mejoramiento de las personas, (padres, maestros, alumnos, toda la comunidad educativa); nos interesan como seres individuales y como sujetos sociales, por lo que propiciamos la ayuda mutua.
- f) Reconocemos a la institución como el espacio donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y los beneficiarios son los alumnos, así como el crecimiento de los maestros junto con ellos.
- g) La institución está comprometida, cada día, en el mejoramiento de la calidad, y en tomar en cuenta a las personas como seres humanos con potenciales a desarrollar, capaces de dar más de lo que nos imaginamos; seres con un proyecto de vida propio, que depositan la confianza en la escuela como el lugar donde van a adquirir las herramientas que les servirán para tomarse a sí mismos de la mano y ser alguien en la vida. Es una responsabilidad de todo educador: realizar su trabajo con gran esmero, dedicación, amor, tratando de llegar a la perfección.
- h) Todo esfuerzo que se realice por lograr calidad en la educación se verá recompensado en los niños, en la sociedad y en un México mejor. En tal virtud, preparar a los docentes con el perfil que demanda la educación personalizada y elaborar un proyecto de formación centrado en la observación y la plasticidad que atienda las necesidades personales, propiciará el buen desempeño de los profesores, su rendimiento y eficacia

ante el trabajo con los alumnos, con los padres de familia y consigo mismos, lo que contribuirá a llevar a cabo una educación con calidad.

- i) Estamos convencidas que a través de las acciones que se realicen en la formación de los docentes podremos lograr el perfil que se espera.
- j) Una vez alcanzado el nivel de eficacia en la preparación de los profesores, observable tanto en la innovación de su práctica como en el resultado académico, tendremos que volver a evaluar el proceso de formación de los maestros para identificar nuevos retos institucionales.

Para nosotras el proceso de formación se define como una situación continua orientada a las necesidades diferentes que se suceden en distintas etapas de la vida profesional, por ejemplo entre profesores que se inician, los profesores en desarrollo y profesores con experiencia, es decir, la carrera docente⁶.

Por todo lo anteriormente mencionado, surge nuevamente un cuestionamiento que centra nuestro trabajo ¿Qué elementos debe tener un programa de formación docente que atienda de manera permanente las necesidades de los profesores de la primaria del Instituto Pierre Faure y que sea congruente con los principios de la educación personalizada y comunitaria?

A partir de las experiencias de formación, capacitación o actualización de docentes y de sus características generales como acciones heterogéneas, se retoma la importante necesidad de considerar la práctica docente como punto de partida y llegada de la actualización.

⁶ Aguerrondo Inés. SEP, (2003). **Formación docente: desafíos de la política educativa**. Cuadernos de discusión N° 8 (1ª edición) México, (p. 34).

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: TERRITORIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO INNOVADOR

Para sustentar una propuesta innovadora, en torno a la educación permanente de los maestros, es pertinente definir el territorio de conocimiento desde el cual surge la pregunta problematizadora y por ende, la alternativa de respuesta. En tal virtud, en este capítulo exponemos lo que es la gestión, el papel del director, su influencia y principalmente desde dónde se aborda la gestión en la formación docente, el papel de los profesores, los diversos modelos de formación docente y la cultura institucional a la luz de los fundamentos filosóficos, antropológicos, psicológicos y pedagógicos que fundamentan la Educación Personalizada y Comunitaria. Algunos de estos significantes, como se verá, son generadores y devienen en el planteamiento de otros, que resultan una suerte de desagregado conceptual, y permiten abordar la propuesta de manera estratégica. Todo esto con la finalidad de fundamentar las necesidades de formación permanente y nuestras expectativas.

3.1 Gestión directiva

Entender lo que implica la gestión escolar ayuda a centrarnos en nuestro quehacer, ésta se refiere al conjunto de acciones realizadas por el colectivo escolar, orientadas a mejorar la organización de las iniciativas, los esfuerzos, los recursos y los espacios escolares con el propósito de crear un marco que permita el logro de los propósitos educativos con criterios de calidad educativa y profesional.

El área de gestión autónoma de mayor trascendencia es la de gestión pedagógica. La gestión pedagógica tiene que ver con la gestión directiva, la tarea esencial del mando es tratar siempre de inducir al mayor número de personas para que consigan determinados objetivos, por el común esfuerzo y colaboración, les corresponde a los directivos ocupar un lugar decisivo dentro de la gestión escolar, ya que corresponde a ellos tomar un conjunto de decisiones relacionadas con el

funcionamiento de la escuela. Por ello, consideramos a la gestión directiva como un aspecto central de la gestión escolar.

De la dirección depende gran parte del éxito de la institución, y que sus funciones pueden ser asignadas por su nivel de organización o por las actividades que debe realizar. Su desempeño tiene que ver con la eficacia y la eficiencia. Son responsables de un grupo de personas, la comunicación que dan al interior y exterior es básica para generar un clima de armonía, son los que delegan las tareas de acuerdo a la eficiencia de las personas, al mismo tiempo pueden cambiar de rol según las necesidades.

El director verifica que se lleven a cabo las tareas y tienen la autoridad de tomar decisiones en determinadas situaciones, trata de asegurarse de que se siga la dirección correcta. Cada dirección debe ejercer liderazgo sobre los miembros de la comunidad, de tal modo que de la dirección depende el buen funcionamiento y desarrollo de la escuela a su cargo.

3.2 La formación inicial y continua de los docentes

La formación docente ha sido materia de innumerables análisis y discusiones, desde los factores explícitos e implícitos para la determinación del perfil profesional hasta los resultados esperados de la formación, pasando por los elementos que deben conformar el currículo, su presencia y peso en la formación pedagógica, como también las fuentes o factores que deben orientar la estructuración del currículo de formación y los modelos utilizados que condicionan fuertemente tanto los procesos formativos como sus resultados.

“La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (Fullan, 1993).

Para su análisis se nos hace importante mencionar dos ejes que tienen que ver con la formación del docente, ya que si bien es cierto que nos centraremos en la

formación permanente de los docentes en servicio, no podemos dejar a un lado la formación inicial.

La formación inicial

La profesión docente en México ha tenido diversas transformaciones, resultado de las necesidades cambiantes de la atención a la educación básica, las prioridades de las sucesivas políticas educativas y las demandas de los docentes. En este largo camino se fueron creando instituciones y servicios cuyo propósito ha sido elevar la calidad de la formación de los maestros para asegurar, con ello, que los niños y jóvenes logren las finalidades que persigue la educación básica.

Estos servicios e instituciones establecidas presentan importantes fortalezas, pero también debilidades y retos que impiden el logro efectivo de su propósito común. El análisis de donde radican los aciertos y debilidades, impulsó al gobierno federal y de los estados a plantear una nueva política de formación que promueve fortalecer la profesión docente así como de contribuir desde este sector al mejoramiento en la educación básica⁷.

La función del docente, los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. En países en desarrollo, la formación docente es considerada como el objetivo fundamental de toda reforma educativa. En diferentes contextos se están elaborando políticas para la docencia que repercuten en la labor de los profesores y proporcionan elementos para la reflexión y el análisis sobre los fundamentos teóricos y la efectividad para obtener los resultados previstos. Actualmente existe una mayor conciencia de la importancia de la educación de los docentes en la generación de transformaciones sociales y económicas que hacen competitivos a los países en el mundo moderno.

⁷ SEP, (2004). **Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica**, Documento Rector. (1ª edición) México. (pp.13-14).

Formación de docentes en servicio

En la actualidad, los vertiginosos cambios sociales, económicos, científicos, políticos, culturales y tecnológicos plantean nuevos retos a los docentes, al demandarles conocimientos y habilidades específicos para las que no fueron formados. Así mismo, los contextos donde desarrollan su trabajo les imponen desafíos específicos.

El docente fortalece su carácter profesional en la medida en que se vincula con el saber pedagógico; es capaz de reconocer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, de examinar y perfeccionar las estrategias didácticas para atenderlos, y de asumirse como un actor activo, creativo y responsable de los resultados educativos que obtienen.

Todo esto sería imposible si el profesor careciera de un saber amplio académico, especializado y experto, que supone tener presentes la teoría, los conocimientos pedagógicos más recientes, la experiencia y las estrategias más adecuadas; la formación inicial no le proporciona de una vez y para siempre este saber, el docente deberá preocuparse por adquirir una formación permanente cuyo ritmo y dirección dependen del reconocimiento de sus propios requerimientos y de las oportunidades reales que se le proporcionan.

El desarrollo profesional se entiende como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y de desarrollo institucional docente; para lograr esto se requiere, de un proceso sistemático para su formación, entendida ésta, como la preparación de los docentes en un conjunto de habilidades que abarcan, competencias, actitudes, valores y disposiciones que atraviesan todo el plan de estudios, integrado de

competencias, que pueden ser evaluadas mediante múltiples demostraciones de desempeño⁸.

La formación de docentes no se limita a actividades destinadas a preparar a las personas para sacar adelante un plan de estudios y obtener resultados concretos de aprendizaje, sino que también debe favorecer la comprensión del ámbito social y cultural más amplio en el que los profesores actúan. El docente debe estar preparado para desempeñar una determinada función como profesional interesado en y capacitado para provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial que los alumnos adquieren en su vida previa y paralela a la escuela.

Para la UNESCO⁹, la formación docente es la educación para el desarrollo y la paz y considera que los responsables de la formación docente deben valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal, con el fin de mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje, requiriendo para ello de un cambio cultural y substancial en los docentes sobre los conceptos de “educación y conocimiento” incluyendo así la capacidad de comprender lo que se ha aprendido y de desarrollar habilidades intelectuales de alto nivel, utilizándolas en la vida diaria, aprendiendo a convivir con otras personas.

Se ha estudiado sobre el cómo llevar a cabo la formación continua de los profesores, por eso, las políticas, programas y experiencias de formación docente, incluyendo la educación de jóvenes y adultos, suponen *modelos*, por lo regular implícitos, que condicionan fuertemente tanto los procesos formativos como sus resultados; y que, por ello, merecen ser explicitados y revisados críticamente.

Práctica docente y formación. Cada modelo de formación supone y articula concepciones acerca de asuntos como educación, enseñanza y aprendizaje, entre otros, con interacciones recíprocas específicas, dando así lugar a una visión

⁸ Sánchez, J. A. (1999). El desarrollo profesional docente universitario. Revista Iberoamericana de Educación No. 19. Editorial Iberoamericana, (p. 16).

⁹ UNESCO. (2000). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXVI, No. 2, México.

totalizadora del objeto (Arredondo, 1989). A nuestro juicio, una cuestión clave es el concepto de práctica docente que, a su vez, incide fuertemente en el enfoque de formación.

Las etapas de la vida profesional docente

Los docentes en actividad profesional a lo largo de su vida pasan por diferentes etapas: Sobrevivencia, estabilización, experimentación, conservadurismo y retiro.

En la vida profesional de los maestros; no todos pasan necesariamente por cada una de esas cinco fases, sino que hay caminos alternativos, y se llega en algunos casos extremos hasta al cambio de profesión. En cada una de las etapas de su carrera profesional los intereses y necesidades cambia, ya que a lo anterior se asocia la vida profesional con la edad cronológica, que puede ser dividida en cuatro etapas: los veinte, los treinta, los cuarenta, los cincuenta.

La imagen que los docentes tienen de sí mismos, cambia de acuerdo a cada etapa de la vida, lo que se espera de ellos en la escuela y fuera de ésta, los problemas propios de cada etapa, las oportunidades de autodesarrollo y actualización y la manera de ofrecer dichas oportunidades.

Para poder llevar a cabo su autodesarrollo profesional, los docentes necesitan estudiar contenidos diferentes en cada una de esas etapas y para ello deben ser apoyados con la información que requieran para lograrlo.

3.3 Modelos para la formación docente

En momentos históricos determinados, han existido distintos modelos los cuáles pueden coexistir, yuxtaponerse e incluso contener divergencias y contradicciones. Dichos modelos comportan, supuestos respecto de dimensiones centrales del quehacer educativo; entre ellas, y muy especialmente, acerca de la enseñanza y, en

general, sobre las funciones docentes. En ese marco, se identifican cuatro modelos básicos¹⁰mencionados por De Lella y algunos más de otros autores.

- a) *El modelo práctico-artesanal*, centrado en las adquisiciones, concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. Desde esta representación, formarse significa “adquirir o perfeccionar... Un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación”¹¹. En esta visión, el conocimiento profesional se transmite de generación en generación a través de un largo proceso de adaptación a los centros educativos, mediante el cual el docente aprende a socializar y aceptar la cultura profesional heredada, así como los roles correspondientes, lo que supone un proceso de inmersión en la cultura de los establecimientos escolares. Entonces, se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores, de la cultura *legítima*. Por ende, en el ámbito de la formación se trataría de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados. De este modelo surgen aquellos procesos formativos inspirados en la teoría conductista y la pedagogía por objetivos.
- b) *El modelo academicista* especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina o disciplinas que enseña. La formación así llamada *pedagógica* —como si no fuera también disciplinaria— pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Por lo tanto, los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse con la experiencia directa en los establecimientos, si consideramos que cualquier persona con estudios y formación académica puede convertirse en educador. A la vez, el modelo plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesitaría el conocimiento experto, sino las competencias

¹⁰ De Lella, C. (2002). **Formación docente**, (versión electrónica), Decisio, 5 (Pátzcuaro Mich, México). Ed. Crefal.

¹¹ Ferry G. (1990). **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. México. UNAM-ENEP I. Ed. Paidós Educador, (p.76)

requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos.

- c) *El modelo tecnicista-eficientista* apunta a tecnificar la enseñanza, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor sería esencialmente un técnico: su labor consistiría en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. En esta racionalidad técnica, pues, el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Entonces, no sólo está subordinado al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

A nuestro juicio, dichos modelos, así como sus posibles combinaciones, dan lugar a diversas formas reproductivistas, de racionalidad técnica, sometidas a un poder ajeno, que desconocen las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. No solamente subordinan a los docentes; además, despojan a otros agentes educativos, y al conjunto de la sociedad misma de la capacidad de decisión, tanto en materia de medios como de fines.

- d) *El modelo hermenéutico-reflexivo*. Este modelo está centrado en el análisis¹² supone a la enseñanza como una actividad compleja y, como ya se mencionó, sobredeterminada (en particular, por el contexto macrosocial, macroeducativo e institucional) y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

En esta perspectiva se estima que el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Se construye personal y colectivamente: parte de las

¹² Id. e Ibíd. (p.76).

situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas), que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales, y luego vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos (prácticos, teóricos) como con otros sujetos reales y virtuales (alumnos, colegas, autoridades, autores). Los textos son *pre-textos*, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma.

En este modelo, formarse significa adquirir y aprender continuamente durante toda la carrera docente. Así, un profesor que se inicia, emprende y prosigue a lo largo de su carrera un trabajo permanente sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, emprende un complejo proceso de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad, que tiene como objetivo saber analizar.

La docencia es una profesión que requiere de preparación pertinente, es decir, de la adquisición de un saber especializado, de carácter científico, que propicie la construcción del conocimiento y la adquisición de un dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En suma, se apunta a formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro). Un docente abierto, con competencias polivalentes; entre otras, y muy especialmente, con la capacidad de partir de la práctica en el aula, institucional, comunitaria, social; y de identificar, explicitar, poner en cuestión y debatir tanto sus principales supuestos, rutinas y estereotipos como ciertos condicionamientos que sobredeterminan el ejercicio docente, desde la biografía escolar previa hasta algunos aspectos macrosociales, macroeducativos e institucionales.

A la vez, también coincidimos con aquellos autores que señalan la posible parcialidad, relatividad, los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbres que

puede comportar un conocimiento práctico así producido. Entonces, no se trata de un modelo consolidado, ni siquiera aún suficientemente legitimado. No obstante, constituye un referente teórico-metodológico, a la vez que una genuina aspiración ético-política.

- e) Ferry Pilles, menciona otro *modelo centrado en el proceso*, que concibe a la formación como adquirir y aprender para lograr la capacitación. La intervención del profesor será propiciar la motivación y facilitar la elaboración y realización de proyectos, tutorías, orientaciones metodológicas y aportaciones didácticas, entre otros. La corriente de métodos activos constituye un ejemplo.

- f) *Modelo de formación permanente centrada en la escuela*. Es innegable el lugar central del maestro en la práctica educativa y por tanto en la posibilidad de recrearla y modificarla. El maestro se identifica como trabajador, producto de una formación académica y de la experiencia que día a día va acumulando. Está preparado para organizar su práctica docente apoyado en sus experiencias que muchas veces requieren adecuaciones debido a los avances en los diversos campos del conocimiento y las nuevas necesidades sociales. Su desempeño profesional incluye situaciones que se desarrollan en la escuela y por tanto, superan la visión de una actividad exclusiva del aula.

El punto de partida de las acciones de actualización está representado por los problemas y necesidades de cada profesor, por ello habrán de utilizarse diversas estrategias para la actualización a partir del reconocimiento del maestro como sujeto protagónico de su propia transformación¹³.

La política de formación y desarrollo profesional está centrada en la escuela, en sus necesidades y requerimientos, con énfasis en el papel del maestro, como factor

¹³ SEP, (1992). **Actualización docente en el centro de trabajo: la escuela**. Coordinación Nacional del PEAM (p. 18).

fundamental en el logro de los aprendizajes de los niños y jóvenes, en su relación con los padres de familia y la comunidad¹⁴.

La importancia de la escuela como centro de formación, radica también en que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas buena parte de las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las tareas cotidianas. Esta afirmación se funda en dos razones: la primera, que la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda, que los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación básica docente. En tal sentido, las propias instituciones educativas donde el profesor se inserta se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar.

La formación centrada en la escuela pretende la mejora de la misma, a través de las actividades que tienen lugar dentro del centro escolar. Exige beneficiar tanto a los individuos como a las instituciones, afirma que los programas basados en la escuela logran sus objetivos con más éxito, si el profesorado participa, desempeña un rol activo, se involucran en el análisis, la comprensión y evaluación de su situación pasada, actual o futura y en la elaboración de las nuevas orientaciones y las condiciones concretas para ponerlas en práctica. El interés de la formación centrada en la escuela lo constituye el clima organizativo, pedagógico y humano del centro escolar.

Por todo lo anteriormente dicho, creemos que este modelo puede dar respuesta a la manera de concebir la formación docente para crear las estrategias requeridas para implementar un proyecto de formación en la institución.

3.4 Gestión de la formación de docentes

La gestión directiva de las escuelas eficaces se centra primordialmente en lo pedagógico, es decir en la asesoría a los maestros para ayudarlos en su trabajo de

¹⁴ SEP, (2004). **Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica**, Documento Rector. 1ª edición México. (pp. 13-14).

aula, en la detección y apoyo a las dificultades de los alumnos, en la dotación de los materiales didácticos para los alumnos y en manuales y apoyos didácticos para los docentes. Una de sus preocupaciones es la formación continua de los docentes y con la relación entre dicha formación y la solución de los principales problemas pedagógicos en la escuela.

“Una de las características centrales de las escuelas eficaces es su igual empeño por evitar todo aquello que no funciona, como por llevar a la práctica aquello que funciona” (Ronald Edmonds). Las escuelas eficaces casi siempre tienen un director que ejerce un activo liderazgo de la instrucción, lo cual sugiere mejorar la eficacia de la escuela si formamos a los directores en el liderazgo de la instrucción.

Para transformar la práctica institucional, no basta la participación receptiva de informaciones o de instrucciones, sino que es necesaria la participación consciente y comprometida del mayor número de miembros del colectivo escolar.

Una de las obligaciones del director es influir sobre sus profesores una intensa actividad educativa. (Ordway Tead)¹⁵. Es responsable de la vida escolar. Su finalidad es conjuntar objetivos de los diferentes actores de la educación. Valora la enseñanza y muestra reconocimiento a las nuevas ideas. Es garante de la calidad y de la coherencia entre las acciones educativas y de la enseñanza en la escuela. Es sensible a crear un clima considerando la significación de tareas que se realizan, la calidad de vida, humaniza la escuela y la convivencia. Reconoce que el aspecto fundamental de la calidad es la experiencia educativa de niños y jóvenes.

El director con estilo de liderazgo transformacional, motiva a sus colaboradores a hacer más de lo esperado para conseguir que hacer una tarea o contribuir a una buena causa sean gratificantes y les haga sentirse satisfechos de sí mismos,

¹⁵ CHIAVENATO Adalberto “Teorías de transición de la administración”, en Introducción a la teoría general de la administración. México, McGraw-Hill, 1985.

despertando la conciencia de la importancia y el valor de unos resultados determinados y el modo de alcanzarlos.

Consiguen que superen sus propios intereses en beneficio de la misión y /o imagen de la organización. Los líderes transformacionales son carismáticos, inspiran lealtad a la organización, inspiran respeto, son capaces de distinguir lo importante¹⁶.

Tienen consideración individual, a cada persona para que consiga su máxima realización. Dan oportunidades a sus colaboradores, crean una cultura de organización que favorece el crecimiento de la persona. El líder transformacional provoca cambios en los seguidores. El éxito de estos líderes está en lograr una coincidencia entre las necesidades del individuo y las de la organización.

Despiertan en los maestros una conciencia para resolver problemas, para modificar conductas. Los líderes producen una transformación intelectual y exploran nuevos modos de realizar la misión de la institución. Son más creativos, activos e innovadores así como menos inhibidos en la búsqueda de soluciones.

Por lo tanto podemos decir que un director en un liderazgo transformacional tendrá un mayor impacto en la eficacia del centro aunque sea necesario hacer ciertas cosas en un liderazgo transaccional, es decir en algunas ocasiones combinará.

Este modelo de dirección en el instituto, se aterriza en un estilo de gestión escolar entendida como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de la escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa. Por lo tanto, es la encargada de dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa.

¹⁶ Guía Función Directiva. Universidad Iberoamericana, León, Gto. 2004.

Hallazgos, tensiones y tendencias

Haciendo una confrontación desde lo ideal contra lo real, la teoría, las evidencias de la práctica docente, lo que los maestros desean y lo que la institución espera, podemos decir que encontramos hallazgos importantes, algunas tensiones que es necesario atender ya que están latentes como dificultades, además de ciertas tendencias detectadas en la recuperación de este trabajo que es necesario tomar en cuenta en la creación del proyecto de formación.

Se reafirma el valor de la formación docente continua entendida como un proceso permanente que no se limita a la fase de *formación inicial* o culmina con la de graduación sino que se plantea, como un proceso de largo alcance a través del cual se modela el pensamiento y comportamiento socioprofesional del docente. Entonces, se hace necesario el desarrollo de acciones de formación en servicio, de perfeccionamiento y actualización, en una permanente interacción entre los egresados insertos en el contexto laboral y las instituciones formadoras. No se trata de compensar los errores de la formación inicial ni evitar el impacto de la socialización profesional sino de brindar las herramientas necesarias que acompañen al docente en toda su trayectoria profesional. Sin esto, es difícil pensar en la práctica docente como un proceso de construcción de conocimiento.

Las tensiones de la formación permanente

La docencia es una profesión que requiere de preparación pertinente, es decir, de la adquisición de un saber especializado, de carácter científico, que propicie la construcción del conocimiento y la adquisición de un dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Existe una diversidad en cuanto a la capacitación pertinente para un maestro en una educación personalista y comunitaria, hay maestros que no conocen nada, otros que tienen pocos conocimientos y otros tantos que dominan algunas áreas y requieren de especialización.

- Los profesores del Instituto Pierre Faure, demandan una formación centrada en sus intereses que atienda a cada uno de manera personal y respetando su ritmo de trabajo para ser congruentes con la filosofía personalista.
- La institución a través de sus directores, de las observaciones y entrevistas con los docentes, confirman la necesidad de implementar un programa de formación que atienda las necesidades individuales.
- Las políticas nacionales parecen indicar que la competencia docente se adquiere sobre el terreno, más que en contextos académicos, en los que son frecuentes desfases entre la teoría y la realidad. Para ello se requiere formar profesores competentes y reflexivos sobre su función pedagógica y con capacidad para lograr la participación significativa de los alumnos.
- Para ejercer la docencia se requiere determinados conocimientos, destrezas y actitudes que son resultado de un proceso formativo particular del profesional de la enseñanza.
- La formación inicial, dista de poder abarcar todo lo que el docente aprende en el ejercicio profesional.
- Existe una preocupación latente por parte del sistema educativo, de las instituciones formadoras y de la sociedad en general.

Las tendencias en la formación permanente

- Implementación de sistemas de formación permanente para los docentes en servicio.
- Oferta diversificada de formación inicial y en servicio.
- Acercamiento a las necesidades reales de la formación en servicio.
- La escuela es corresponsable de la formación docente, de ahí que cada una debe crear espacios y momentos para llevar a cabo esta tarea.
- La educación como un proceso humano, esta gobernada por la tendencia y a su vez la resistencia al cambio. Por otro lado, en la medida en que la persona se cultiva, se descubre, va creciendo su fe en ella, y si crece su fe en ella, aumenta su fe en el otro; esto le impulsa a la búsqueda de soluciones cada vez más en la medida de sus reales y valiosas necesidades.

- El instituto Pierre Faure busca la estrategia para crear un proyecto de formación que responda a las necesidades individuales de los docentes, además busca encontrar el reconocimiento oficial.

Un nuevo enfoque del proceso de formación docente

En el momento actual hay dos pautas que dirigen la transformación de la formación permanente de los docentes: una impuesta por la sociedad en constante cambio, que afecta al proceso docente; otra, la formación a las exigencias del sistema educativo¹⁷.

Las características más relevantes en la formación permanente de los docentes para lograr la eficacia en sus escuelas son:¹⁸

- a) Las actividades deben ser autodirigidas y los objetivos autoimpuestos por el profesorado; los programas planificados a largo plazo, sin concebirlas como actividades puntuales; la formación le corresponde a la escuela, en la que participen los profesores en su planificación.
- b) Los programas deben ser participativos, diseñados como consecuencia de la sistemática identificación de los problemas por aquellas personas directamente afectadas por los mismos; los programas deben ser sensibles a las situaciones específicas y a los cambios en los participantes; deben depender más de las personas del centro que de personas externas, encontrando la solución de los problemas en la misma escuela; y deben plantearse teniendo en cuenta la influencia del contexto sobre el programa.

Las directrices para la transformación de una eficaz formación docente son caracterizadas por:

- a) Un trabajo en equipo (proyectos educativos, curriculares, etc.).
- b) Un modelo de formación basado en la práctica profesional, a partir de estrategias de investigación-acción: autorreflexión de colectivos implicados en la práctica profesional con un enfoque investigador.

¹⁷ Id e Ibid (p.106).

¹⁸ Id e Ibid (p 107).

- c) Necesidad de establecer estrategias diversificadas para que el modelo, escolarizado hacia el centro educativo y la formación en equipo, considere otras posibilidades formativas, también necesarias.

3.5 Demandas de formación desde la educación personalizada y comunitaria

Este proyecto de formación permanente para los docentes toma como base los principios filosóficos y antropológicos del personalismo, así como los postulados psicopedagógicos que se derivan de él. Los cuáles han de guiar las decisiones, las acciones y la vida misma del instituto, no sólo en el plano educativo que de manera obvia tiene implicaciones para la formación de los alumnos, sino también en el proyecto de formación permanente de los docentes.

La educación personalizada y comunitaria, va más allá de un sistema, es un espíritu que lo impregna todo; “es un proyecto pedagógico que involucra al educando y a todas las personas que están a su alrededor, para que llegue a ser de una manera autónoma y genuina”¹⁹.

El personalismo otorga primacía a la persona humana sobre las necesidades materiales y los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo: Se trata de una filosofía de la existencia encarnada.

“Llamamos personalista a toda doctrina, a toda civilización que afirma el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo” (Mounier E; 1979: p.9).

La propuesta del personalismo que toma el Instituto es de signo cristiano enraizado en la propuesta de Pierre Faure SJ., es una propuesta que se vive en la acción. Para Faure el personalismo es una actitud de búsqueda por convivir

¹⁹ Pereira, N. (1981). “Educación personalizada” Un proyecto pedagógico en Pierre Faure. México. Ed. Trillas, (p. 59).

realmente con los demás en la plenitud de sentido humano: con el máximo de amor, de respeto, de promoción, de preocupación real por la persona.

“Una formación personalizada no es un slogan que droga ni un elixir que da vida a la materia inerte. Es la puesta en acción de las propias personas que se revelan a sí mismas sus posibilidades de desarrollo y de progreso al descubrirse capaces de ello, tales como son, con lo poco que creen ser”²⁰.

El hombre como persona

Mounier, considera que no es fácil definir a la persona. Reconoce igual que Faure, que la persona tiene dos dimensiones complementarias: la individual y la social, integrando así los aspectos de clausura que como individuo diferente a los demás posee el hombre, y los de apertura, en su necesidad vital de realización en y con los demás. No puede descuidar la formación de cualquiera de estos dos aspectos o darle mayor énfasis a uno que a otro. La persona posee al mismo tiempo esa doble dimensión, Faure unifica su ser en Dios que le ha creado a imagen y semejanza. Le da un sentido a la vida del hombre, una dirección hacia donde dirigir su vida: Cristo.

“Un espíritu que va orientado hacia cada uno de los individuos sobre los que incide, para que se realice como persona, es decir, que alcance el máximo de iniciativa, de responsabilidad, de compromiso y vida espiritual, es un compromiso libre y responsable con los hombres de la comunidad en que se desarrolla.” (Pereira N; 1981: p.59).

Desde el momento de su nacimiento, y hasta su muerte, el hombre se encuentra en un continuo proceso de superación, de búsqueda, de desarrollarse, en última instancia, de trascender. “Entendemos que la persona es la presencia misma

²⁰ Faure Pierre SJ. **“Una educación personalizada y también comunitaria”**. Francia. Ed. Nancea. (P. 8).

del hombre, que se va manifestando progresivamente a lo largo de la vida personal”²¹.

Desde este punto de vista, se concibe al hombre como un ser abierto, un ser inacabado e incompleto que puede ser definido no sólo por lo que es, sino también por lo que puede llegar a ser. Su existencia, entonces, aparece como “una posibilidad más que como algo definitivamente poseído”²². Corresponde a cada uno conquistar la propia existencia, la propia vida personal, a partir de la “adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión”²³.

Ahora bien, la persona es libre de descubrir por sí misma su vocación y de adoptar libremente los medios de realizarla. He aquí otra característica distintiva de la persona: su libertad. Cada persona decide cómo responder a su vocación, busca los caminos que le permitirán esa integración o unificación progresiva y se adhiere o compromete con el camino que ha elegido para lograr trascender.

Se resalta la responsabilidad como otro constitutivo de la persona, entendida como esa capacidad para responder de manera personal y libre al llamado interior para construir una vida cada vez más plena, más integrada, como una capacidad que constituye a la persona, desde un punto de vista metafísico. De esa respuesta comprometida emana la fuente de la misma libertad, “de una libertad que opta por una existencia como resultado no del azar, sino del esfuerzo y creación personales”²⁴. Por eso se afirma que la vida es una tarea que corresponde a cada uno, un proyecto personal, único, desprovisto de todo condicionamiento que vaya más de la propia elección.

²¹ Mounier (1976). (p. 60).

²² Pereira (1998). (p. 34).

²³ Mounier (1976). (p. 59).

²⁴ Pereira (1998). (p. 40).

Por lo tanto, entendemos a la persona como:

- Un ser inacabado, llamado continuamente a la superación y a la trascendencia.
- Un ser en continua búsqueda, capaz de interrogar y de interrogarse.
- Un ser libre y responsable.
- Un ser creativo.
- Un ser abierto a otros, capaz de comprometerse.
- Un ser en acción.

Fundamentos psicopedagógicos de la Educación Personalizada y Comunitaria:

Acorde con esta manera de concebir a la persona, entendemos que la educación es un proceso de personalización, es decir, un despertar de energías de las personas, quienes se revelan a sí mismas tanto sus capacidades como sus posibilidades de desarrollo y progreso, con la ayuda de los demás y ayudando a los demás:

“Este es el ideal de la educación que proponemos a los niños, ayudarlos a hacer las cosas por sí mismos, pero con la ayuda de sus compañeros y ayudándolos”²⁵.

El fin último de la educación personalizada es ayudar a que cada niño sea cada vez más responsable de sí mismo, de sus acciones, por tanto, a ser cada vez más libre, no haciendo lo primero que se le ocurra sino aquello que tiene que esforzarse por realizar. De ahí que la educación personalizada tome como base los siguientes principios:

1. *Personalización*: Cada persona, es un ser inacabado, está en camino de superarse y progresar. De ahí que la educación deba ser un trabajo de concientización, que permita a cada niño ó joven identificar los llamados

²⁵ Faure, P. Citado por Klein (2002). (p. 50).

internos y actuar desde dentro, poniendo en movimiento todas sus potencialidades.

2. *Estimulación*: El alumno debe sentirse continuamente estimulado para crecer, para entrar en acción, para que se asuma como dueño de sí mismo, para que su actuación personal sea cada vez más consciente.
3. *Actividad*: No es la inmovilidad, sino la actividad consciente y voluntaria la que permite encontrarse en un verdadero proceso de personalización. Debe tratarse de una actividad que surja del interior del alumno, que esté planeada, es decir, orientada hacia el logro de un fin y que le permita actuar con todo su cuerpo, no sólo con su inteligencia.
4. *Libertad*: El niño necesita aprender a decidir por él mismo, para que sea capaz de asumir las consecuencias de sus propios actos. La libertad implica la posibilidad de elegir no sólo lo que se *quiere* hacer, sino lo que se *debe* hacer.

Educación en la libertad es ayudar a vencer las esclavitudes a las que nos vemos sometidos. No hay educación si no es en la libertad, es decir, que permita a la persona ir liberándose poco a poco de sus ataduras, de sus limitaciones.
5. *Sociabilidad*: Una de las características esenciales que definen a la persona es la de ser sociable, de ahí que el trabajo educativo deba propiciar continuamente situaciones en las que los alumnos establezcan relaciones con sus pares, que se basen en la cooperación, la ayuda mutua y la participación.
6. *Creatividad*: La educación debe tomar la creatividad como un factor esencial, pues gracias a ésta cada alumno pone su sello de originalidad en los trabajos y actividades que realiza en forma personal. El educador ha de animar a los alumnos para que expresen sus puntos de vista utilizando lenguajes y procedimientos que difieran de los tradicionalmente establecidos.
7. *Trascendencia*: La persona es un ser creado y llamado por Dios a ser a su imagen y semejanza; una pedagogía personalista, por tanto, ha de

interesarse por que los alumnos tomen conciencia de sus aspiraciones más profundas en relación con su futuro, traducido en la definición de un proyecto de vida.

“La toma de conciencia de que la persona es un espíritu que ordena al cuerpo es el motivo propulsor del desarrollo de la persona, que suscita el trabajo de la razón y la lleva a trascender las razones y realidades inmediatas en busca de realidades que no se ven ni se tocan ni pueden contarse y que llamamos valores”²⁶.

Podemos concluir, para que exista una educación personalizada debe existir congruencia entre los principios filosóficos y los medios pedagógicos. De estos principios se deduce la metodología y las técnicas que caracterizan a la educación personalizada.

Fines educativos de la Educación Personalizada y Comunitaria:

La Educación Personalizada y Comunitaria, orienta sus esfuerzos para que los alumnos logren:

- Tomar conciencia de sus propias capacidades, tanto las actuales como las potenciales, con el fin de que se acepten a sí mismos y manifiesten actitudes de seguridad y autoconfianza.
- Desarrollar las capacidades físicas, intelectuales y socioafectivas que le permitan razonar, decidir y actuar en forma autónoma.
- Conocer, comprender y situarse el mundo en el que viven, tanto en el plano temporal como en el espacial.
- Asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrollo personal.
- Construir capacidades, valores y actitudes que le permitan comunicarse e interactuar en forma armónica con los demás y con el medio ambiente.
- Manifestar interés por indagar acerca de las aportaciones científicas y culturales de la humanidad y analizarlas en forma crítica y reflexiva.

²⁶ Klein (2002). (p. 57).

Papel del profesor:

El profesor personalista es un animador que estimula al niño a entrar en acción y a asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Por ello, es importante que el profesor:

- Prepare el ambiente de aprendizaje, asegurándose de que todo está dispuesto para que el alumno trabaje por sí mismo.
- Impulse a los alumnos a seguir siempre adelante, manifestando en todo momento una actitud de confianza en las capacidades de cada uno de éstos.
- Ayude a los alumnos a que descubran sus propias posibilidades, contribuyendo a que se crean capaces de hacer lo que se proponen.
- Observe continuamente a los alumnos, con el fin de descubrir las características personales de cada uno, su desempeño, el tipo de relaciones que establece con el medio y con los compañeros, el nivel de desarrollo en que se encuentra y las posibles ayudas que cada uno requiere.
- Permita a los alumnos actuar de manera autónoma, evitando ofrecer ayudas a quienes no lo requieren.
- Diseñe instrumentos de trabajo apropiados para los alumnos, tomando en cuenta sus capacidades y los propósitos de aprendizaje.
- Manifieste respeto hacia la individualidad de cada alumno y, por consiguiente, a su ritmo de aprendizaje.
- Propicie situaciones y diseñe instrumentos que permitan al alumno identificar los aciertos y los errores de su actividad, así como confrontar los resultados de su trabajo con lo que se había propuesto hacer.

Metodología de enseñanza personalizada

La animación y ambientación pedagógica juega un papel primordial para hacer vida los principios antropológicos, filosóficos y didácticos en una Educación Personalizada y Comunitaria, para lo cual es primordial crear un ambiente preparado con el fin de que cada alumno esté en continuo proceso de crecimiento personal, por lo que, la escuela y el profesor deberán proporcionarle las ocasiones y los instrumentos adecuados para que actúe por sí mismo. Se trata de estimularlo para

que, de manera individual o en interacción con otros compañeros, realice día a día aquellas actividades que le permitirán conquistar las destrezas y construir las nociones, conceptos o procesos que están señalados en los planes y programas de estudio.

Es indispensable una rigurosa y exigente organización del aula. Que todo esté dispuesto para que el alumno trabaje por sí mismo, que se de un trabajo autónomo, donde cada alumno sea el responsable de sus actos, pero que además le permita desarrollar su sentido comunitario para lograr un clima adecuado para la conquista de las nociones, de su persona de la normalización. La normalización es la condición primera y esencial de la educación personalizada. Consiste en “realizar las cosas de manera normal, como ellas vayan pidiendo hacerse”²⁷.

“Estas sencillas medidas o cualquier otra del mismo estilo le muestran ya al alumno que en clase está en su casa, pero también que no esta ahí solo, que hay un “bien común”, el de la pequeña comunidad que forma con sus compañeros: Lo que está a su disposición y que hay que respetar”²⁸.

Situaciones didácticas

Para que se de lo anterior se requiere de una organización del tiempo como uno de los medios indispensables para dar vida al modelo educativo propuesto, lo cual requiere de diferentes situaciones didácticas y momentos que constituyen la jornada de trabajo:

La acogida.

Para que el niño, el joven, el alumno a cualquier edad se decida por sí mismo, personalmente, a entregarse al trabajo, a la actividad, necesita sentirse acogido, recibido tal como es: una persona. Necesita adquirir confianza en sí mismo, saber que todo lo que hay en el aula está dispuesto para que él trabaje, actúe, busque

²⁷ Pierre Faure. Citado por: Klein, L. **Educación Personalizada. Desafíos y perspectivas**. Buena Prensa. México, 2002. (p. 88).

²⁸ Todas las citas son del libro “**Enseñanza Personalizada y Comunitaria**” de Pierre Faure, Ed. Nacera, 1981.

aprender y desarrollarse por sí mismo con ayuda de los demás y ayudando a los demás.

“La actitud a la vez acogedora y firme del profesor y la organización de la clase, la disposición del material educativo, de la documentación de todo lo que el maestro ha previsto y preparado para que el alumno se entregue al trabajo deben poner de manifiesto que lo que se espera de él es su propia actividad, su trabajo, que lo emprenda y lo realice por sí mismo”.

—El trabajo personal.

El trabajo personal es la puesta en acción del sujeto, permite la toma de decisiones, es una invitación silenciosa al interior del alumno incitándole a buscar, descubrir, actualizar, aprender, estudiar, ayudar, situar en el conjunto de los contenidos de la programación, manipular el material, etc. Es decir, es el momento en que hace del aprendizaje una experiencia significativa y grata. Durante el tiempo del trabajo personal, cada niño puede atender los conocimientos de acuerdo a su propio ritmo o necesidades propias.

—Puesta en común y la expresión oral.

El objetivo de la puesta en común es que el alumno muestre y exprese sus conquistas, ya sea al profesor, a uno o varios compañeros o a toda la clase. En cuanto un trabajo de investigación ha tomado cuerpo, conviene hacer que todo el grupo lo aproveche, acostumbrando a los alumnos a que no guarden sus descubrimientos para sí. Enriquece el saber, pero también el ser, porque el alumno aprende a ser paciente, a ser tolerante, a oír distintos puntos de vista y debe aprender a admirarse de las aportaciones de los demás.

El profesor participa en ella, modera y aprueba las participaciones. Indica lo que queda por mejorar, incita muchas veces a buscar aplicaciones o maneras de desarrollar el tema, ayuda sobre todo a desprender lo esencial y situarlo, a

clasificarlo. Debe tener el cuidado de dejar a los alumnos la prioridad de intervención y de ayudarles, en la medida de lo posible, a mejorar su propia aportación.

—Clases colectivas.

Éstas se hacen de acuerdo a un tema específico, tomando en cuenta la programación y el avance de los niños. Pueden ser para introducir un tema, para invitar al trabajo, para ejercitar o para cerrar un tema. Se deben planear con diferentes estrategias que favorezcan la construcción, organización y almacenamiento o práctica del conocimiento, para que sean amenas a los niños y perdure el conocimiento a largo plazo.

—Reflexión o animación (toma de conciencia).

El objetivo fundamental de este momento es ayudar al alumno a que no divague, a que cada uno confronte lo que había decidido hacer con lo que hizo realmente, descubriendo cuáles han sido sus conquistas y las causas que le impidieron lograr aquello que él mismo se había propuesto alcanzar. Por tanto, esta reflexión o toma de conciencia debe partir del plan de trabajo que se estableció con anterioridad.

Instrumentos de trabajo en la enseñanza personalizada.

Los instrumentos de trabajo son los medios que el profesor pone en manos de los alumnos de manera que éstos tengan la posibilidad de actuar por sí mismos. Son recursos, medios, nunca fines; son puntos de apoyo, puntos de arranque, puntos de partida, cuyo uso permitirá al alumno definirse, situarse, estar abierto al cambio y tener acceso a la autonomía.

Para que esto ocurra, los instrumentos deben incitar a la actividad personal, posibilitar la ejercitación personal a través de la manipulación de los materiales, son autocorrectivos, es decir, permiten al niño constatar por sí mismo sus aciertos y/o sus errores, progresivos, con el fin de que el niño —estimulado por el éxito— adelante cada vez más, lo que asegura la continuidad psicológica del esfuerzo, el progreso en el

conocimiento y desarrollo de la mente, están diseñados para prepararlos a un futuro aprendizaje, se adaptan al nivel y edad del alumno.

Los principales instrumentos de trabajo son:

- La programación.
- El plan de trabajo.
- Las guías e indicaciones de trabajo.
- La biblioteca y el material de consulta.
- Las vistas de conjunto y de síntesis.
- Los controles y autocontroles para la evaluación.
- La programación.

— La programación, instrumento básico de la educación personalizada, es en primer lugar, la vista de conjunto de los elementos cognitivos o nociones que integran una disciplina en un momento dado de la escolaridad. Ayudan al profesor a tener claro y preciso los objetivos de aprendizaje, y a los alumnos a situarse respecto de lo que deben hacer, a definirse, a estar abierto al cambio y tener acceso a la autonomía.

— El plan de trabajo, el alumno debe saber en lo que va a trabajar, a dónde va y cómo puede llegar, es decir, tener claro un proyecto.

El niño, la persona, para poder llegar a ser capaz de formular y realizar su propio proyecto de vida, necesita, como en todo, aprender y hacerlo en el momento y en la edad adecuada.

— Las guías e indicaciones de trabajo.

Las guías son la orientación para lograr cada noción de la programación, son instrumentos de trabajo que facilitan la graduación del aprendizaje, fomentan hábitos de indagación, de estudio y de orden y le ayudan al educando a organizar su propio trabajo personal y en equipo. Una guía debe despertar la actividad del niño, llevarlo a

buscar, a investigar, a crear, favorecen el respeto al ritmo de trabajo de cada alumno, y al mismo tiempo permiten la planificación continua mediante constantes reorientaciones en el proceso instructivo, además deben provocar tanto la indagación como la reflexión.

— La biblioteca y el material de consulta.

El alumno debe de consultar, descubrir, comparar. Desde los primeros grados se debe contar con libros para que estén al alcance y disposición de todos los alumnos, en vez de que cada uno tenga los suyos, deben estar presentes aquellos que aportan la riqueza de la cultura y de la civilización. Debe de haber documentos de publicación periódica, tales como revistas y diarios.

— Las vistas de conjunto y de síntesis.

Lo que el alumno ha descubierto, captado, estudiado, es un hecho, una noción que debe ser situado como elemento en el conjunto a que pertenece. Es esto una necesidad científica y una profunda ayuda de ordenamiento interior en cada persona.

Las vistas de conjunto, los organizadores gráficos, los cuadros sinópticos e instrumentos de clasificación o comparación, ordenan y ubican las nociones que los alumnos han de aprender.

3.6 Recapitulación teórica

Para finalizar este capítulo, es necesario retomar algunas precisiones que dan sustento al trabajo a la luz de una formación centrada en la educación personalizada y comunitaria:

De los modelos de formación docente mencionados anteriormente, podemos señalar que estamos de acuerdo con algunas premisas de algunos de ellos: El hermenéutico-reflexivo hace mención a la idea de formarse, como significado de adquirir y aprender continuamente durante toda la carrera docente. El modelo centrado en el proceso responde a las necesidades de la educación personalizada y

comunitaria, ya que el papel del profesor es el de guía, da acompañamiento, motiva, incita, ofrece oportunidades de trabajo, busca las mejores alternativas metodológicas. El modelo centrado en la escuela, tiene como punto de partida los problemas y necesidades de cada profesor, por lo que se utilizan diversas estrategias para la formación a partir del reconocimiento del maestro como agente de su propia transformación, aunado a los requerimientos de la propia institución.

Un aspecto central de la formación es la apertura a los cambios metodológicos necesarios para desarrollar en los alumnos una actitud autónoma y responsable, prepararlos para desempeñar un rol activo en la sociedad y en sus sistemas democráticos y económicos; y a las nuevas exigencias tecnológicas que plantea el cambio y la sociedad a la educación.

El desafío actual, es el mejoramiento de la formación docente, a través de la transformación cualitativa del currículo y del proceso de formación, siendo necesario generar un nuevo modelo que de respuesta en forma diferente a la transmisión y la reproducción del conocimiento, la vinculación temprana a la realidad educativa, una formación ética y valórica comprometida y una nueva actitud frente al saber, como el pleno ejercicio de su creatividad, autonomía pedagógica y la capacidad de autoperfeccionamiento e investigación, y la capacidad de operar pedagógicamente con nuevas tecnologías y el trabajo de equipo.

Este nuevo modelo de formación docente, requiere una nueva lógica de construcción, donde se considere al mismo tiempo el proceso y la calidad de la formación, como los elementos o acciones principales para lograr este doble propósito. El nuevo modelo de formación docente, debe estar constituido por ciertos elementos básicos, que permitan dar respuesta en forma dinámica e integrada a los objetivos de la formación docente, además de orientar la implementación y evaluación del currículo de formación.

A partir de las experiencias de formación docente, se hace indispensable retomar la necesidad de considerar la práctica docente como un proceso de construcción del conocimiento, como punto de partida y llegada, por lo tanto se hace necesario un modelo centrado en la escuela donde forman parte importante los maestros, alumnos y autoridades educativas, la interacción diaria con base a un trabajo colegiado que apoye la detección a los problemas y necesidades así como las posibles vías de solución.

Es importante que este modelo de respuesta a los principios de la educación personalizada y comunitaria, que deben ser conocidos y aceptados por todos los miembros de la comunidad, especialmente por aquellos que toman decisiones respecto al rumbo de la institución.

Este capítulo nos da el sustento teórico para la innovación, ubica el modelo educativo de la institución y los elementos necesarios a considerar de los modelos de formación docente, también esboza los fundamentos psicopedagógicos de la educación personalizada y comunitaria. Al haber concluido la recapitulación teórica nos sensibiliza en la importancia de la formación permanente de los docentes, por lo que a continuación consideramos esencial la ruta metodológica para lograr nuestro proyecto de innovación.

Creemos que para el instituto Pierre Faure, el objetivo de dirección será: “Comunicar, hacer vida y promover el cumplimiento y la renovación del proyecto educativo del Instituto Pierre Faure”.

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA: TRAS LAS HUELLAS DE LA INNOVACIÓN

Tal cual hemos mencionado en los capítulos anteriores, desde el escenario en que estamos inmersos y los resultados del diagnóstico, es evidente la necesidad de un cambio, de ahí que recapitularemos como ha sido el proceso para construir una propuesta de un Proyecto de Formación Permanente para los Maestros. Así mismo relatamos la manera que abordamos el proceso de indagación, la cual sustentamos desde el paradigma cualitativo de la Investigación-Acción.

Nuestro trabajo está centrado en un proyecto de innovación en el ámbito de la gestión escolar por lo que entonces, partimos por mencionar el significado de innovación, entendida ésta como resultado de generar otras opciones posibles a partir de las existentes, crear espacios que permitan la reflexión sobre las concepciones y prácticas hechas hábito e introducir transformaciones profundas en el ejercicio profesional cotidiano. Innovar es, pues, desandar caminos conocidos y atreverse a recorrer rutas inexploradas; es romper paradigmas y construir nuevos, en coherencia con los cambios sociales.

Coincidimos con Bolívar (2002), en su concepto de innovar, la cual refiere como los “cambios en los procesos educativos, más internos o cualitativos. Cambio a nivel específico o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones)”²⁹. Con base en esa concepción nos hemos propuesto crear un programa de formación permanente es un proyecto que ha interesado al equipo directivo y a los profesores de primaria de la institución, ya que es un reto el poder encontrar los medios necesarios que favorezcan la innovación educativa, y que sean acordes con los principios y fines de la Educación Personalizada y Comunitaria y por ende que den respuesta a las necesidades de los profesores de primaria que trabajan en el Instituto Pierre Faure, así como a la misma institución.

²⁹ Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Editorial Síntesis. Madrid España. (p.39).

“La misión de la escuela es proporcionar la formación más completa a los usuarios. La institución también es capaz de aprender y avanzar como institución”³⁰.

Reconocemos a la institución escolar como el lugar, el escenario, que facilita a los alumnos el acceso a los saberes y formas culturales, propicia el aprendizaje social, su función es promover el desarrollo personal del individuo. La institución es considerada como un lugar de práctica social y socializadora, ésta la conforman los miembros que en ella interactúan, los mecanismos sociales se reflejan y concretan en el desarrollo individual de los diferentes modos de pensar, sentir y actuar. Sólo en un ambiente cooperativo se da el aprendizaje, se promueve el desarrollo y el crecimiento personal tanto de los alumnos como de los docentes, en palabras de Pierre Faure sería: “La ayuda mutua”.

“Innovar en educación requiere articular una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles complementarios... El rol del profesor y su preparación profesional es decisiva en la realización del cambio, pero también goza de su propia entidad el papel del grupo de profesores, la función del director”. (Pacheco P; 1988).

Por todo lo anteriormente dicho en este trabajo es necesario que el proyecto de innovación docente elegido corresponda al ámbito de la gestión escolar, ya que las dificultades que se presentan tienen que ver *“con la transformación del orden y de las prácticas institucionales que afectan la calidad del servicio que ofrece la escuela”³¹.*

“El proyecto de gestión escolar, se refiere al conjunto de acciones realizadas por el colectivo escolar, orientadas a mejorar la organización de las iniciativas, los esfuerzos, los recursos y los espacios escolares con

³⁰ Santos Guerra MA. (1995). “Organizaciones que aprenden” en: Gairin, S.J. (2001) *La organización escolar: contexto y texto de actuación*, (p. 378) España, Editorial la Muralla.

³¹ Ríos J., Bonfil Ma. G. y Martínez Ma. T. (1995). *Características del proyecto de Gestión Escolar*. (pp. 1-17), México, UPN.

el propósito de crear un marco que permita el logro de los propósitos pedagógicos, con criterios de calidad educativa y profesional". (Durán J., Bonfil Ma. G. y Martínez Ma. T; 1995).

Este proyecto podrá impactar la calidad educativa, toda vez que genera en los profesores una autonomía pedagógica, para que ellos puedan innovar sus prácticas docentes, con la finalidad de cualificar su quehacer cotidiano desde el ambiente áulico.

Para transformar el orden institucional consideramos importante que se promueva redefinir de manera colectiva, el programa y la metodología que se sigue para la formación de los docentes, para que a su vez ellos puedan modificar de manera reflexiva y crítica sus prácticas institucionales de tal forma que estas sean congruentes con el modelo de formación de una Educación Personalizada y Comunitaria.

Lo deseable para una buena organización en las instituciones educativas es integrar las tres dimensiones: el agente educativo, el sujeto que aprende y el marco educativo que permita el crecimiento de las personas y el desarrollo de la organización.

4.1 El camino hacia la innovación

El método en el cual nos apoyamos para llevar a cabo esta tarea es Investigación–acción. Este tiene su origen en el trabajo realizado por Lewin, su idea se centra en la práctica de valores e ideales humanos compartidos. Entendemos esta concepción como una acción a nivel realista seguida por una reflexión autocrítica, objetiva, en la que los involucrados no trabajan situaciones artificiales, sino que buscan incidir en los conflictos de grupos reales dentro de su propio contexto.

Kurt Lewin (1990) incorpora por primera vez la expresión “investigación-acción” al campo de la experimentación social, en el año de 1947. La define como un

proceso de peldaños en espiral, en donde cada uno de estos peldaños se compone de etapas de planificación, acción, observación/evaluación y por último la reflexión; partiendo de un diagnóstico inicial que especifica y detalla la situación problemática, formula estrategias para resolverla y luego, sobre la acción, evaluar y continuar el proceso a partir de las dificultades señaladas como prioritarias con anticipación y los hallazgos encontrados.

La investigación-acción es un proceso continuo mientras los participantes se mantengan interesados en su desarrollo, puesto que les permite la recuperación de sus experiencias y la reorientación de sus prácticas cotidianas³².

Es un proceso sistemático de aprendizaje en el que las personas actúan concientemente, se caracteriza por partir de los problemas cotidianos que enfrentan los profesores y las posibilidades de darles solución, se orienta hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos, de personas que se implican en un proceso de transformación, exige realizar análisis críticos de las situaciones. Por lo tanto, la investigación-acción es participativa y de carácter democrático.

La investigación-acción, es una metodología que favorece el desarrollo profesional del docente ya que da la posibilidad de realizar un proceso investigativo que contribuye a la reflexión sobre sus propias prácticas con los demás docentes, con la finalidad de transformarlas para una mejora de su práctica educativa.

Ma. Gloria Pérez la describe como “un proceso circular de indagación y análisis de la realidad, en el que partiendo de los problemas prácticos y desde la óptica de quien los vive, se procede a una reflexión y actuación problemática con objeto de mejorarla implicando en el proceso a los que viven el problema, quienes se convierten en autores de la investigación-acción”³³.

³² Stephen, K y McTaggart R, (1988). *Cómo planificar la investigación- acción*. Barcelona Ed. Laertes.

³³ Pérez, Ma. G. (1990), *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Ed. Dykinson. (pp. 58-59).

En este proyecto, se estructuraron las fases de investigación-acción de la siguiente manera:

4.1.1 Primera fase, planificación: lo que se busca

La institución demanda un perfil de profesor con una formación que responda a la filosofía y metodología acordes a la educación personalizada. El primer problema lo encontramos en la formación inicial que los docentes adquieren, ya que ésta dista mucho de la ideología propia de esta forma de concebir la educación. Por otro lado, desde la perspectiva de los docentes es primordial contar con todos los elementos para poder llevar a cabo su labor educativa, de ahí la prioridad de detectar las necesidades de los profesores como personas únicas inmersas en un proceso de formación personal, en algunos casos distante del ideal y en otros, en búsqueda de una especialización, es decir, ubicar a cada uno en su nivel de preparación y de esta manera atender a la diversidad.

4.1.2 Segunda fase, las acciones: cómo se busca

Desde los inicios del Instituto Pierre Faure, los maestros han estado vinculados a un proceso de formación, de tal manera que a partir de la maestría en gestión directiva en instituciones educativas, decidimos exponer nuestras inquietudes y expectativas al colectivo docente, se generó un espacio de discusión en el cual se pudieron expresar y escuchar sus intereses y necesidades. Previamente a esta sesión, nosotras como directoras nos dimos a la tarea de llevar a cabo observaciones al trabajo docente en el grupo, así mismo encuestas a las profesoras.

Así pues, en una de las sesiones ordinarias de estudio les propusimos evaluar el proceso que se había llevado hasta ese entonces y compartir sus propias perspectivas en torno a su cualificación en el quehacer pedagógico y contrastarlo con el modelo pedagógico y los requerimientos institucionales. Eso favoreció el que los maestros exteriorizaran su satisfacción con lo hasta ahí recibido y, a su vez, plantearan la posibilidad de trabajar guiados más por sus propios intereses y, luego, de manera colaborativa, presentarse los trabajos en grupo y apoyarse mutuamente.

Posteriormente, en un martes de estudio del ciclo escolar 2005-2006, se generó un espacio para que los maestros revisaran el programa actual para hacerle los cambios pertinentes y construir una propuesta de formación adecuada a la realidad presente.

Una vez recogidos los datos de la encuesta, la observación y las reflexiones de los profesores, se organizó a los docentes en grupos de trabajo, revisión y discusión de la información obtenida, que condujera a generar una propuesta de formación con la intención de dar respuesta a las necesidades personales de los docentes y de la institución.

De ahí que se desprende la revisión de las programaciones de formación existentes, se buscan los contenidos que se pueden interrelacionar, se elaboran nuevas programaciones de fundamentación teórico y psicopedagógica teniendo como fin que sean relevantes y que estén organizadas por prioridades, que permita y facilite la preparación permanente de los profesores, resaltando las reuniones de trabajo para el aprendizaje de la didáctica con la finalidad de conocer mejor el manejo de los materiales, así como las estrategias que ayuden a la adquisición de conocimientos.

No obstante los avances que esta estrategia trajo de suyo, ha sido importante formular las necesidades institucionales y buscar los puntos de encuentro con los intereses y expectativas de los maestros. En tal sentido se les ofreció pautas de trabajo que propicien el crecimiento subjetivo del maestro, en un marco institucional que lo acuña: organizados en equipos, según sus propias aspiraciones, han elegido un representante que ha fungido como enlace entre el proyecto educativo institucional y el cuerpo docente.

Esta experiencia se vivió en un período de tres meses y de ella devino un ambiente de trabajo en grupo y articulado al colegio. Se realizó una puesta en común

y una reflexión sobre el proceso, que dejó como resultado la certeza de que es necesaria la conexión institución-maestro y que es importante tener claros los requerimientos estructurales de la una y las posibilidades efectivas de los otros.

Posteriormente a la propuesta de los profesores, nosotras elaboramos un proyecto de formación docente continua tomando en cuenta las sugerencias propuestas por los docentes y sus necesidades como una alternativa que pudiera cumplir con los objetivos planteados.

4.1.3 Tercera fase, observación y evaluación: rastrear y registrar

Para llevar a la práctica el programa de formación, es necesario prever el seguimiento a la aplicación. Uno de los espacios que creemos pertinente para revisar, es a través de reuniones pedagógicas, así mismo de la observación dentro del aula y en el “acto mismo” de la docencia, por parte de la misma profesora, de la dirección y de otros profesores, reconocida como uno de los instrumentos más enriquecedores para recoger evidencias que demuestran la labor educativa.

Los indicadores que consideraremos para evaluar y darnos cuenta si vamos por el camino correcto son:

- a) La incorporación del maestro en el SER más que en el HACER.
- b) El considerar la persona del niño como el centro de la educación.
- c) El interés de los profesores en profundizar en cada una de las didácticas específicas.

4.1.4 Cuarta fase, reflexión

Recuperada la información y los resultados, se valorarán los logros y las dificultades para elaborar un plan de trabajo que nos lleve a mejorar aquello que recogemos como debilidad y plantearnos la pertinencia de continuar trabajando con este nuevo proyecto o hacerle los cambios que se requieran tomando en cuenta que

se busca “facilitar al colectivo la toma de conciencia de que la cuestión pedagógica debe jugar un papel central en la escuela”³⁴.

4.2 Dispositivos para la búsqueda

Los instrumentos que utilizamos en nuestro trabajo fueron:

- La observación: Proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Es una operación de selección y de estructuración de datos de modo que quede patente una red de significaciones. A través de los registros de observación se describe y caracteriza sistemáticamente la práctica, dando cuenta sólo de los hechos. A través de ésta, podemos detectar las necesidades particulares de cada uno de los profesores, la manera como se relacionan con los alumnos, la aplicación de la didáctica, la utilización de los instrumentos de trabajo, la forma en que hacen vida los principios de la educación personalizada y comunitaria.

Para que la observación obtuviera buenos resultados fue necesario prever una guía de observación que permitiera obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce. Reconocemos que es el proceso sistemático por el que el propio profesor, alumno, director, recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado, ésta debe ser participativa en concordancia con el paradigma dialéctico de la investigación – acción.

- La encuesta: Conjunto de preguntas dirigidas a una muestra representativa de la población o institución, con el fin de conocer estados de opinión o hechos específicos.

³⁴ Íd. e Ibíd. (1-17).

La encuesta, la organizamos en dos fragmentos:

Primera parte: corresponde a un formato cerrado, en el cual les propusimos señalar los cinco temas, en orden de importancia de uno a cinco, que deberían ser considerados como parte de un programa de formación, orientado a mejorar su trabajo docente.

Segunda parte: Utilizamos una pregunta abierta de opinión en la que podían ampliarse a varias opciones, y en un espacio de “libre expresión” pudimos identificar los aspectos más apreciados por los maestros para conformar su ideal de formación. En ésta indagamos aquellos aspectos que, en opinión de los maestros, deben ser conservados como valiosos y/o adecuados.

La aplicación de la encuesta la llevamos a cabo en un ambiente agradable y de acuerdo al colectivo. Les solicitamos responder individualmente y, de la misma manera, les garantizamos total discreción con sus respuestas. Todos estábamos comprometidos en el acto y tanto el momento de abordar las preguntas como el encuentro con los resultados deja ver la inquietud por construir un proyecto común.

4.3 Proceso de análisis de datos

El trabajo de campo lo llevamos a cabo con veinticuatro docentes del Pierre Faure que trabajan con los cursos de primero a sexto de primaria, la profesora en preparación, maestros de clases especiales: inglés, plástica y dinámica, educación física y música.

Para la observación, elaboramos la guía, en compañía del director académico, y la compartimos con los maestros. Retomamos sus recomendaciones y reelaboramos el instrumento. Aplicamos, a la manera de pilotaje, el instrumento en dos aulas. Cotejamos los resultados y nuestras propias experiencias y aplicamos los ajustes pertinentes. Una vez definida la guía realizamos las observaciones en maestros elegidos de manera intencionada, en el grupo de interés.

Análisis

A partir de las notas de campo, resaltamos los diálogos entre alumno –alumno, maestra–alumna, que se dieron en el trabajo personal y colectivo. Establecimos las categorías o criterios a observar: ambiente físico de la institución, ambiente preparado del aula, relaciones en el entorno, relaciones interpersonales (clima), relaciones entre compañeros, momentos didácticos: trabajo personal y trabajo colectivo, puesta en común.

A partir de los criterios organizamos la lectura en relación a los fundamentos provenientes de la filosofía y de la didáctica de Educación Personalizada y Comunitaria.

Con cada uno de los maestros observados, compartimos y contrastamos nuestras interpretaciones de lo observado y sus propias percepciones. Finalmente, en plenaria con el grupo de maestros, comentamos, a manera de conclusiones, lo que habíamos observado y las derivaciones correspondientes.

La confrontación con *el proceso vivido* ha dejado un producto importante y es, precisamente, la propuesta de formación permanente, para maestros del Pierre Faure, con la cual hemos podido dar respuesta a la pregunta generadora de esta investigación: ¿Cómo se articula la propuesta institucional a las necesidades de los maestros, en un proyecto de formación permanente?

Para poder puntualizar los datos obtenidos, se requirió de formar categorías a partir del análisis cualitativo de los datos obtenidos en los registros de observación, en las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios o encuestas.

Una vez categorizada la información utilizamos la tabulación en *excel* de las respuestas a las preguntas cerradas de las encuestas o cuestionarios, para una interpretación cualitativa.

Hemos buscado realizar, con la metodología de investigación acción, un diagnóstico del estado de conocimiento y de interpretación práctica del modelo pedagógico del colegio Pierre Faure, por parte de los maestros, y su correspondencia con los intereses institucionales, para diseñar un programa de formación permanente.

Las instituciones educativas están comprometidas con el país en formar personas responsables, trabajadoras que lo hagan crecer, de ahí la importancia de involucrar en el proceso educativo tres elementos imprescindibles: el agente educativo, reconocido como el profesor, con su propia historia de vida, su formación profesional, sus experiencias, su labor cotidiana; el sujeto que aprende, entendido como el alumno que se dispone al hecho educativo y el marco educativo, es decir, el contexto escolar que permite el crecimiento de las personas y el desarrollo de la organización.

Con estos elementos reconocidos y con la información obtenida en el conjunto de acciones realizadas por el colectivo escolar, es pertinente ahora, plantear un conjunto de acciones orientadas a lograr los propósitos para el logro de la calidad educativa y profesional, de ahí que surge la propuesta por parte de los docentes y de las direcciones de un proyecto de formación permanente de maestros en servicio que de respuesta a las necesidades de los propios docentes, a la vez que impacte en el proyecto institucional.

CAPÍTULO V

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN Y EJECUCIÓN DE LA INNOVACIÓN: EL MAESTRO RETORNA COMO ALUMNO

Anteriormente mencionamos la problemática que nos asiste, el planteamiento a innovar, esbozamos las etapas para llevar a cabo esta tarea, así como los instrumentos que nos ayudarían a obtener la información necesaria. Ahora, en este capítulo presentamos de una manera puntual y detallada, la propuesta de educación permanente que emana por parte de los profesores y la que nosotras hemos elaborado para los maestros del Pierre Faure, misma que inscribimos como Proyecto de Intervención en la Gestión Escolar, basado en una estrategia de Innovación.

Reconociendo la historia, convencionalmente, para adquirir el rol formal de maestros, es requisito legal cumplir con ciclos escolares que concluyen con el título de Licenciatura en Educación. Al llegar a esta meta se celebra una ceremonia, un particular de rito de llegada mediante el cual se otorga un “bastón de mando”, que le permite al maestro ascender a un nuevo escenario social, desde el cual actúa y se erige en una suerte de poder cuyo instrumento fundamental es el saber. El maestro, investido de su nueva jerarquía, asume la enseñanza como un medio de control mediante el cual regula a sus alumnos e imparte su conocimiento con el rigor de dictador, escudado en la legitimación social de la que goza.

Tener en cuenta este precedente, permite reconocer que la aceptación, por parte del maestro, de que es un sujeto inconcluso, un ser inacabado, un eterno alumno y abdicar a la soberanía del “todo lo sabe”, es un paso difícil, doloroso y comprometido, que da cuenta de las potencialidades que deben asistir al docente y que desbordan la capacitación académica convencional: refieren su espíritu de servicio, su vocación de profesional y su disposición al cambio constante.

Lo que aquí establecemos como proceso de innovación es, justamente, el diseño para el maestro de un tránsito posible entre los procesos de enseñanza y los

procesos de aprendizaje, mutar de docente a alumno en el marco de un modelo pedagógico que los reconoce como sujetos en desarrollo y para el cual los potenciales personales deben ser explorados permanentemente y puestos al servicio del acto pedagógico, un acto pedagógico que, de suyo, lo autoforma.

Este proyecto de innovación, como lo hemos plasmado antes, se dirige hacia la alternativa de gestión escolar, con anclaje en la definición.

“Para la realización de un Proyecto de Gestión Escolar debe considerarse que para transformar las prácticas institucionales no basta la participación receptiva de información o de instrucciones de los distintos sectores involucrados, sino que es necesaria la participación consciente y comprometida del mayor número de miembros del colectivo escolar”³⁵.

Entender lo que implica la gestión escolar ayuda a centrarnos en nuestro quehacer, ésta se refiere al conjunto de acciones realizadas por el colectivo escolar, orientadas a mejorar la organización de las iniciativas, los esfuerzos, los recursos y los espacios escolares con el intención de crear un marco que permita el logro de los propósitos educativos con criterios de calidad educativa y profesional.

Un antecedente que ha sido significativo, para el desarrollo y concreción de un Proyecto de Innovación, lo ha representado el grado de compromiso y de interacción que ha existido entre los maestros y el Pierre Faure, como institución educativa. En este sentido, la propuesta de un Proyecto de Formación Permanente ha caído en un terreno abonado, lo cual ha sido garantía del logro de los propósitos establecidos.

³⁵ Ríos J., Bonfil Ma. G. y Martínez Ma. T. (1995). *Características del proyecto de Gestión Escolar* (pp. 1-17), México, UPN.

Como resultado del trabajo comprometido del colectivo escolar en vías de buscar las mejores alternativas de formación permanente, se expone lo que se generó:

5.1 Hablan los docentes

- Dividir el estudio de los martes en dos secciones: Una de filosofía que sería un tronco común y una de didáctica que sería optativo el orden de las mismas para su estudio con el compromiso, a largo plazo de cubrir todas las didácticas. Esta segunda sección tendría que ir acompañada de la elaboración de los materiales para cada salón a partir del estudio de las mismas.
- Área de filosofía (tronco común). Esta programación sería integrada a partir de la recopilación de las conferencias emitidas por Pierre Faure SJ en los Veranos de 1974 a 1983 y por los libros escritos por el mismo, consideramos importante ir a la fuente. Se puede hacer una programación de contenidos flexible, de tal forma que pueda ser abordada de acuerdo a las necesidades de cada uno de los maestros.
- Área de didáctica (optativas). Esta programación estaría integrada por las progresiones didácticas de todas las áreas. Abarcando desde preescolar. Cada maestro puede elegir como primera opción, trabajar con los contenidos del área que necesite, los contenidos correspondientes a su grado y después moverse a completar las progresiones didácticas. Variante para los maestros de clases especiales: Trabajar con dimensiones, técnicas de manejo de grupo, programa de disciplina con dignidad, etc., tal vez algo así podría integrarse en su programación de didáctica con el mismo compromiso de generar planeaciones de clase y materiales, hojas de ejercitación, etc.
- ¿Cómo sería el estudio de los martes para los maestros con antigüedad? Todos tendrían la obligación de trabajar ya sea en el área filosófica, en alguna didáctica y/o elaboración de materiales. Periódicamente tendríamos períodos de puestas en común, donde cada maestro puede hablar y

presentar lo que ha aprendido. Estas puestas en común pueden ser en pequeños grupos.

- ¿Qué pasa con los maestros de nuevo ingreso o con poca antigüedad? El diplomado es una opción para que los maestros avancen más rápido tanto en la filosofía como en las diferentes didácticas, también para los que tienen antigüedad, les puede ayudar a terminar, aclarar dudas, revisar y/o profundizar tanto en la didáctica como en la filosofía, así como elaborar materiales respecto a la didáctica que están trabajando.
- Esto permitiría que los maestros nuevos se integraran al trabajo con su programación y que cada quien fuera avanzando a su ritmo y de acuerdo a sus necesidades. Se puede hacer una planeación personal y al final de cada trimestre hacer una evaluación respecto al avance y cumplimiento del compromiso establecido por el plan de trabajo.
- Se favorecería la ayuda mutua, pues al mismo tiempo que nos preparamos podemos ayudar en algunas presentaciones a los maestros que lo soliciten. Se puede planear algunas presentaciones particulares y los maestros interesados pueden acercarse a ellas o no hacerlo.
- Al paso de los años los maestros podrían ampliar su conocimiento de las áreas didácticas, renovar materiales y profundizar el área filosófica.
- Las semanas intensivas de cada trimestre podrían dedicarse a revisar alternativas de formas de trabajo y soluciones a problemas específicos, por ejemplo: proyectos, comprensión lectora, constructivismo, etc., como se ha venido haciendo, en algunas ocasiones ese estudio intensivo puede generar un programa específico que se llevaría a la clase y al que podría dársele seguimiento en academia. Por ejemplo: un programa para mejorar la ortografía.
- Esta formación de maestros podría completarse también en los cursos de verano y sumarse a su programación. Además poco a poco se liberarían los maestros del colegio y podrían apoyar en el curso de verano, pues es algo que está creciendo y cada vez se requiere más gente dando talleres.

- En los cursos de verano, se podría integrar un maestro experimentado como responsable de un taller acompañado de un maestro con menos experiencia en el trabajo con los maestros, co-dirigiendo el taller. El maestro experto tendría como segundo objetivo del taller, preparar al maestro menos experimentado como formador de docentes.
- Por último, en caso de que pasen muchos años y un maestro termine todo, estaría en condiciones de hacer una investigación formal y escribir artículos y reflexiones que puedan publicarse. (Como lo que se hace en un doctorado).
- Claro que esta forma de trabajo, que permita verdaderamente personalizar los procesos, implica que los directores tendrían que soltar un poco el control de todo y confiar en la autonomía de los maestros para trabajar en su propia formación, (necesitarían proporcionarnos fuentes de información como: textos, memorias, libros de didáctica, apuntes, videos, etc.).

5.2 Nuestra propuesta de formación permanente

El instituto, basado en la Filosofía Personalista y Comunitaria del Padre Pierre Faure, tiene cómo eje rector, la creencia en el desarrollo continuo de la persona, enfoque que ha sido adoptado actualmente por las autoridades educativas, no solo en México sino a nivel Internacional. El mundo actual, inmerso en el proceso de globalización, ha vuelto los ojos hacia la impostergable misión de lograr que cada persona sea tratada en forma individual, como única vía para no perder su propia identidad, para ser el mismo y vivir en comunidad.

Creemos que la formación permanente de los maestros, como la que aquí presentamos, contribuye a dar a los profesores, una visión más amplia, tanto de la realidad educativa como del ser de sus alumnos. Dado su enfoque, que contempla paralelamente clases de fundamentación teórica y talleres didácticos, dónde se realizan prácticas de lo aprendido, contará con herramientas concretas para aplicar de inmediato en su área de trabajo.

Con el propósito de que nuestros maestros adquieran no solamente herramientas prácticas para aplicar, sino también la razón de ser de las mismas, trabajamos simultáneamente en dos áreas complementarias: Fundamentación psicopedagógica y talleres de las didácticas específicas.

Tomando en cuenta la propuesta de los docentes y una vez analizados los diferentes modelos para la formación docente y los propios del modelo de la EPC, nos propusimos crear nuestro propio modelo de formación, considerando los elementos de unos y otros, así como las necesidades de los profesores y las propias de la institución. Por lo cuál concluimos que para lograr responder a los intereses de los mismos es importante rescatar lo que sigue funcionando, e incrementar diplomados con reconocimiento oficial.

Nuestra principal aportación a la formación docente de dos diplomados en vías de reconocimiento oficial, de tal forma que será parte de su Curriculum Vitae, lo creemos muy motivante para ellos, ya que además de prepararse de acuerdo a sus necesidades y las propias de la institución, tendrían un reconocimiento oficial que sería muy útil para ellos, sobretodo pensando en los que trabajan en instituciones oficiales y/o por las oportunidades que se les presenten a lo largo de su vida.

La preparación de los maestros se dará en los siguientes momentos:

- Curso inicial de Verano.
- Una vez por semana.
- Tres semanas intensivas al año.
- Diplomado de Educación Personalizada y Comunitaria a nivel primaria: áreas de Español y Matemáticas.
- Diplomado de Educación Personalizada y Comunitaria a nivel primaria: áreas de Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Geometría.

Descripción general de la propuesta de Diplomado en Educación Personalizada y Comunitaria en las áreas de Matemáticas y Español.

El propósito principal es que los docentes conozcan los fundamentos, la metodología, las estrategias y herramientas de trabajo que se utilizan dentro del aula, así como el desarrollo de competencias y actitudes docentes derivadas de esta propuesta.

Fundamentación

El diseño de esta propuesta toma como marco de referencia los principios filosóficos y legales que dan sustento a la educación en México en el:

- a) Artículo 3º Constitucional.
- b) Ley General de Educación.
- c) Programa Nacional de Educación 2001-2006³⁶.
- d) Planes y Programas de Estudio de Primaria.

Plan de estudios

Objetivos

- Establecer relaciones entre los principios filosóficos y los fundamentos psicopedagógicos de la Educación Personalizada y Comunitaria y los postulados de la psicología cognoscitiva.
- Aplicar los procesos, los instrumentos y los materiales propios de las didácticas de lecto-escritura, español y matemáticas de la Educación Personalizada y Comunitaria.
- Definir criterios para el diseño de situaciones, materiales e instrumentos de aprendizaje que favorezcan la personalización dentro del aula.

Perfil de ingreso

Para ingresar al diplomado, los aspirantes deben:

- Manifestar disposición para aplicar en su ámbito de trabajo los conocimientos y las destrezas desarrolladas durante el diplomado.

³⁶ http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2734_programa_nacional_de, vi: 5 de diciembre de 2005.

Perfil de egreso

Al terminar el diplomado, los alumnos serán competentes para:

- Diseñar ambientes que faciliten el desarrollo de competencias propias del aprendizaje autónomo, tomando como base las características de los niños de 6 a 12 años.
- Hacer uso de los materiales educativos propios de las didácticas de lecto-escritura, español y matemáticas de la Educación Personalizada en el nivel de primaria.
- Diseñar actividades y materiales de aprendizaje acordes con las características del desarrollo del niño de primaria.
- Aplicar procedimientos y mecanismos para favorecer la auto evaluación y la evaluación continua del aprendizaje.
- Diseñar y coordinar situaciones orientadas a la activación y desarrollo de procesos cognoscitivos que favorecen el aprendizaje significativo.

Perfil de los docentes asesores

- Profesionistas que cumplan con los siguientes requisitos mínimos:
- Formación profesional a nivel licenciatura o postgrado en el área de Educación o carreras afines: Ciencias de la Educación, Pedagogía o Psicología.
- Experiencia profesional mínima de tres años en el ámbito de la Educación Personalizada y Comunitaria, sea como docente, como director o como formador docente.

Estructura curricular

El currículo del diplomado está conformado por diez asignaturas que se cursan en cinco niveles, cuyos contenidos de estudio están referidos a dos ejes: uno de formación teórica, que implica el estudio de los fundamentos filosóficos y psicopedagógicos tanto de la Educación Personalizada como del desarrollo cognoscitivo, y uno de formación didáctica, de carácter práctico, que se verifica mediante la participación en talleres orientados al desarrollo de habilidades

requeridas para el uso de los materiales e instrumentos propios de este modelo, específicamente en las áreas de lecto-escritura, español y matemáticas.

La elección de esta modalidad curricular, por asignaturas, obedece al interés por facilitar una formación que vincule permanentemente la reflexión teórica en torno a los principios y postulados del personalismo con la aplicación práctica de sus procedimientos e instrumentos didácticos, de tal suerte que los profesores puedan construir de manera integral las competencias establecidas en el perfil de egreso, dichas competencias están referidas a desempeños específicos que suponen la construcción conjunta de los conocimientos, las habilidades y las actitudes señaladas para tal perfil.

Por consecuencia, cada uno de los cinco niveles supone el estudio de dos asignaturas: una perteneciente al eje de fundamentación teórica y otra al eje de didáctica según se aprecia en el mapa curricular que se presenta a continuación (Anexo 7).

Considerando las etapas que propone el método de investigación acción, se requiere de una planificación, una acción, seguida de la observación/evaluación y por último la reflexión, por lo tanto consideramos que lo que es útil hoy, mañana necesita de un cambio. Esta propuesta de innovación se concluyó en la etapa de planificación y está por iniciar la implementación de la misma, una vez llevada a cabo elaboraremos los instrumentos necesarios para hacer una evaluación, entre los que consideramos: la guía de observación, encuesta a los maestros, grabaciones al trabajo y puestas en común, creemos que los mismos instrumentos con los que llevamos a cabo el diagnóstico serán el apoyo para hacer la evaluación con sus ajustes pertinentes que nos lleven a la reflexión sobre las fortalezas y debilidades en la aplicación de la propuesta de formación docente para hacerle los ajustes necesarios partiendo siempre de los intereses y necesidades de los docentes así como los de la institución.

CONCLUSIONES. UNA VUELTA A LA REFLEXIÓN

En el transcurrir de esta propuesta, la reflexión ha sido una compañera constante de viaje, y al llegar a este punto, creemos pertinente expresar, a manera de conclusiones, algunas inquietudes recogidas en el camino. En tanto se evidenció que existían problemas de distintos órdenes que tocan con el modelo pedagógico, con los procesos de formación y con las características personales de los actores escolares, para la presentación de dichas conclusiones, hemos utilizado las categorías que construimos en el análisis de la información: Modelos pedagógicos, Formación e Interacciones, y en la denominada “Otros caminos”, presentamos las inquietudes, nuevas preguntas, para otras investigaciones posibles. Todas estas preocupaciones inciden en las funciones de gestión que realizamos en el Instituto Pierre Faure, una como directora general y la otra como directora de primaria.

Modelo pedagógico

Reconocemos al maestro como sujeto de aprendizaje, no obstante, algunas prácticas denotan que los profesores cargan con sus propios engranes pedagógicos, experiencias y saberes personales que no son fáciles de romper desde el discurso y que emergen en el acto docente.

A partir de la observación, constatamos que se presentan en la cotidianidad del aula contingencias que obligan al maestro a abandonar los principios o fundamentos filosóficos para acudir a herramientas convencionales, y evidencia la distancia entre la metodología personal y el modelo.

A través de la encuesta, confirmamos que existe un nivel de apropiación del modelo propuesto diferenciado según el tiempo de vinculación con la Institución: para los maestros nuevos la urgencia inmediata se representa en la práctica directa, es decir, su afán inicial es el quehacer en el aula, de cara a las demandas de los alumnos; mientras que para los maestros con mayor antigüedad en la Institución, sus necesidades están más dirigidas a los fundamentos filosóficos del modelo. Estas

diferencias nos demandan, acciones de gestión para la formación de modo diferenciado, en todo caso mas cercana al desarrollo y las necesidades de los profesores.

La Educación Personalizada y Comunitaria es una propuesta de doble vía: su modelo de formación docente y su modelo de aplicación con los alumnos. Una vez que el maestro experimenta en su propio aprendizaje el modelo propuesto (reconocer sus necesidades, identificar sus saberes, acomodar sus tiempos, elaborar su propia programación, ubicarse como actor, reconocerse, autoevaluarse y vivir su propio ritmo de trabajo), se lo apropia y es más factible su aplicación con los alumnos. Sólo cuando él experimenta la naturaleza del trabajo personal es posible profundizar lo que se hace con los niños.

La revisión de los elementos indispensables para favorecer la innovación que se toman en cuenta en diferentes modelos de formación, nos llevó a reconocer que existen diferentes posibilidades para la atención de las necesidades de los docentes tomando como centro al alumno y la escuela, siendo ésta el espacio donde se generan estrategias de cambio, ya que se involucra a los profesores para el análisis, comprensión y evaluación de su situación pasada, actual o futura en las nuevas orientaciones que se requieren para la práctica educativa.

Formación

Consideramos que el ejercicio de una gestión pedagógica debe estar comprometida con la formación permanente de los maestros, entendida como un proceso en el que las competencias adquiridas por el profesor son el resultado de su formación inicial, de los aprendizajes que realiza cotidianamente en su desempeño frente a los alumnos, aunados a los aprendizajes adquiridos intencionalmente a partir de la propuesta de formación institucional y de los intereses propios.

Este proceso nos condujo a la reflexión sobre el concepto de innovación en general, y a reconocer que aquello que es nuevo hoy, es viejo mañana, por lo tanto

la transformación debe ser permanente, y en particular, la innovación de la gestión centrada en la formación docente.

Creemos, que un Programa de Formación Permanente, construido a partir de las necesidades, intereses y problemas de los maestros, y anclado en el Proyecto Educativo Institucional, favorece la innovación continua.

Descubrimos en el camino que cuando se otorga a los maestros la posibilidad de tomar decisiones acerca de su propio proceso de formación hay más posibilidades de generar buenos productos de aplicación pedagógica en el aula.

A partir de la información proporcionada por los profesores pudimos constatar que el mejoramiento de la calidad de su trabajo con los alumnos se deriva del aprendizaje continuo, mediado por un programa de formación permanente, que articule las necesidades inmediatas que surgen de la actividad cotidiana en el aula, los saberes especializados, la construcción del conocimiento, el dominio teórico y práctico de los fundamentos filosóficos del modelo de la Educación Personalizada y Comunitaria y las didácticas específicas de los procesos de enseñanza aprendizaje de cada una de las disciplinas. Si como institución educativa nuestro modelo se centra en la formación de la persona del niño; nos lleva a concluir que nuestro modelo de la gestión de formación permanente de los docentes, debe estar centrado en la persona del profesor.

Si el docente es el sujeto de su propia transformación, entonces se debe partir de su interés por encontrar soluciones a sus problemas y atender a sus necesidades, armándole de herramientas y estrategias que le permitan tomar conciencia de los que es capaz de transformar, con la ayuda de los demás y ayudando a los demás.

Desde la institución constatamos una vez más que no basta con que los docentes se crean que tienen un dominio teórico práctico, es necesario recurrir a la observación de parte de los directores para junto con los profesores descubrir sus

fortalezas y debilidades en la aplicación del modelo; nos queda la inquietud de abrir la observación entre iguales para que se retroalimente el proceso.

Interacción

En la recuperación de la historia de la formación docente en la institución, hemos constatado la importancia de la participación consciente y comprometida del mayor número de los profesores; la retroalimentación constante que hemos llevado a cabo, ha favorecido el sentimiento de pertenencia de éstos a la Institución, toda vez que son tomados en cuenta.

Constatamos que la comunicación entre maestros y directivos debe ser abierta y propositiva, donde cada actor desde sus responsabilidades y funciones se articula en un engranaje, en el que las jerarquías se diluyen en función de un interés compartido.

Confirmamos que la propuesta Educativa Personalizada y Comunitaria tiene un fundamento sólido en las interacciones personales que dan al colectivo escolar motivación y disposición hacia el trabajo y de suyo genera un ambiente pedagógico adecuado.

Otros caminos

Este recorrido de indagación nos deja abiertos a nuevas preguntas y a nuevos problemas que pueden ser abordados en futuras investigaciones:

¿La propuesta Educativa Personalizada y Comunitaria es pertinente para todos los alumnos, para todos los maestros, y para todos los saberes?

¿Por qué los maestros con más antigüedad, una vez que se apropian del modelo pedagógico de la Educación Personalizada y Comunitaria no se mueven a otros espacios laborales o espacios de ejercicio profesional?

Una vez puesta en marcha la propuesta que se ha diseñado, consideramos pertinente evaluarla para reconocer las fortalezas y debilidades y nuevamente reiniciar las fases propuestas por el método de investigación acción con la finalidad de formar la cultura de la innovación y transformación de la formación docente.

Nuestra estación en tránsito

Al llegar a este punto del recorrido nos asiste una enorme satisfacción porque de nuevo retomamos un proceso de vida. Trabajar con los maestros nos hizo pensar en la historia del ser humano, en la que cada individuo empieza el viaje de la vida dependiendo de otro(s), ejecutando sus primeros movimientos. Haciendo una analogía, diríamos que así como en un principio, cuando el niño gatea, requiere de los cuatro miembros para sostenerse y lograr desplazarse sin riesgos, así, los maestros, necesitan de la metodología, la filosofía y la propia persona, para hacer sus primeros pasos. Poco a poco el niño trata de sostenerse con sus manos y caminar con sus pies, se tropieza, se cae, le dan la mano, retoma el camino, igualmente, en lo pedagógico, podría decir que el docente se para en la metodología, en la filosofía y en sus propias potencialidades y cuando una de éstas pierde firmeza, entonces se tambalea, se cae, se recarga y algunas veces hasta pide muletas para mantenerse en posición.

De repente nos encontramos que la vida cambia de estación, el viaje continúa, y nos topamos con nuevas teorías, nuevas etapas, unas cuestiones que nos dan gusto y placer y otras que no quisiéramos volver a vivir, lo que nos conduce a la reflexión, a la preparación y a la innovación. Todo maestro al ingresar a la Institución vive un proceso semejante: en primer lugar una necesidad de encontrar respuestas inmediatas al quehacer en el aula, y como directores queremos que ellos se inicien

en la filosofía educativa del Instituto Pierre Faure, que se comprometan con ella, que la vivan en la clase y que se logre una transformación específica. Cuando se adquiere seguridad, de manera personal, y se levanta la cara, se descubre que todos estamos en el mismo barco del proceso en la institución, donde todos los maestros somos un engranaje, estamos en el mismo viaje, con el mismo destino, pero con diferentes marcos de decisión y de acción a tomar en cuenta para crecer como equipo.

Es por esto que este viaje, que apenas inicia, pero que llega a un puerto, nos deja alegría y sinsabores, pero, y más importante, nos ofrece alternativas y aumenta nuestras esperanzas en que algún día el sistema educativo cumpla su función en la construcción de mejores seres humanos que participen en el proyecto de un mundo más feliz.

Ahora iniciaremos una nueva ruta, que va más allá de lo esperado al inicio de este trabajo, convertir este proyecto de formación permanente para los docentes en servicio. Se trata de un diplomado reconocido oficialmente por la SEP, y al que además de nuestros propios profesores, puedan tener acceso otros docentes. Esto trae consigo una nueva gestión que se convierte en un nuevo reto para nosotras.

Hemos constatado una vez más, que en educación siempre hay que buscar alternativas que nos lleven a ser mejores personas, profesionistas, a dar lo todo lo que poseemos cada una, a buscar estrategias para mejorar la calidad de la educación, a innovar lo cotidiano, a enfrentar retos y dificultades con un fin común: los niños.

BIBLIOGRAFÍA

AGERRONDO, Inés. (2003). SEP, *Formación docente: desafíos de la política Educativa*. Cuadernos de discusión N° 8 (1ª edición) México.

ANDER. Egg. (1990). *Repensando la Investigación Acción - Participativa*. México D.F: Ed. Ateneo.

ASTIN, A. W. (1987). *Achieving Educational Excellence* (3a edition). San Francisco, California: Jossey Bass, Publishers.

BARBIER, J-M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Barcelona, España: Ediciones Paídos Ibérica S.A.

BOLÍVAR, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. CD: Editorial Síntesis S.A.

CARRETERO, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México, D.F: Ed. Progreso.

CIPE A.C. (1973). *Acta Constitutiva del I.P.F*. Guadalajara, Jal., México.

COLL, C. (1991). *Constructivismo e intervención educativa ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid, España.

COX Cristian y Gysling J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago, Chile: Ed. Cide.

DE LA ORDEN, Arturo. (1997). "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación". En Revista Electrónica de Investigación.

y Evaluación Educativa/Volumen 3/ (Número 1)_2 ISSN 1134-4032 / DL. SE. 1138-94.

ESCUADERO M, Juan Manuel. (2000). “La innovación y organización escolar”. en: Pacheco Pascual. (2000). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, España: Ed. Narcea.

FAURE, P. (1975). *Memoria del curso de verano*. Colegio Faure de Nicaragua. Managua, Nicaragua.

FERRY G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. (UNAM-ENEP I). México. D.F: Ed. Paidós Educador.

GARCÍA J. (1993). *La formación permanente del profesorado; más allá de la reforma*. El Rosón, Madrid, España. Editorial Escuela Española S.A.

HAWES B. y DONOSO S. (1993). *Formación de profesores de educación media en Chile. Una reflexión necesaria*. Santiago, Chile. CPU

KELLS, R., MAASSEN, P.A.M., y De Haan, J. (1992). *La gestión de calidad en la educación superior: Un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores*. Azcapotzalco. Puebla, México. Centro de Estudios Universitarios de las Universidades Autónoma de Puebla y Universidad Autónoma Metropolitana.

LÓPEZ N. (1999). *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*. 1er trimestre, volumen XXIX, (número 001), Centro de Estudios Educativos DF, México.

MARZANO, R. (1988). *Dimensiones del Aprendizaje*. Traducción de Luis Felipe Gómez. ITESO, Guadalajara, Jal., México.

MOUNIER E. (1979). *Manifiesto al servicio del personalismo*. (4ª edición) Madrid, España: Ed. Taurus.

PALLÁN, C y VAN DER DONCKT P. (1995). *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*. México: Ed. ANUIES.

PEREIRA, N. (2000). *Conferencia en: Santiago de Chile*.

PEREIRA N. (1981). *Educación personalizada, Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. México, D.F: Ed. Trillas.

PÉREZ, Ma. G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, España: Ed. Dykinson.

PRIETO S. (2001). *La modificabilidad estructural cognitiva y el programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein*. CD: Ed. Bruño, 2001.

Programas de la Reforma Educacional sobre Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes y Perfeccionamiento Fundamental de Profesores. (1996). Santiago, Chile. Ministerio de Educación.

PREAL, U. (1997). *Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.

PREAL, U. (1997). *La Modernización de la Educación y La Formación Inicial Docente*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.

PREAL, U. (1996). *Reformulación de planes y programas de estudio y reconversión de la oferta académica – Proyecto C-1*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.

RÍOS J. E., Bonfil Ma. G. y Martínez Ma. T. (1995). *Características del proyecto de Gestión Escolar*. México, D.F. UPN.

SÁNCHEZ, J. A. (1999). *El desarrollo profesional docente universitaria*. Revista Iberoamericana de Educación (No. 19). Cd: Editorial Iberoamericana.

SEP, (1992) *Actualización docente en el centro de trabajo: la escuela*. Coordinación Nacional del PEAM (p 18).

SEP, (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, Documento base. Cuadernos de discusión 1 (1ª edición) México.

SEP, (2004). *Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica*. Documento Rector. (1ª edición) México. D.F., Ed. SEP.

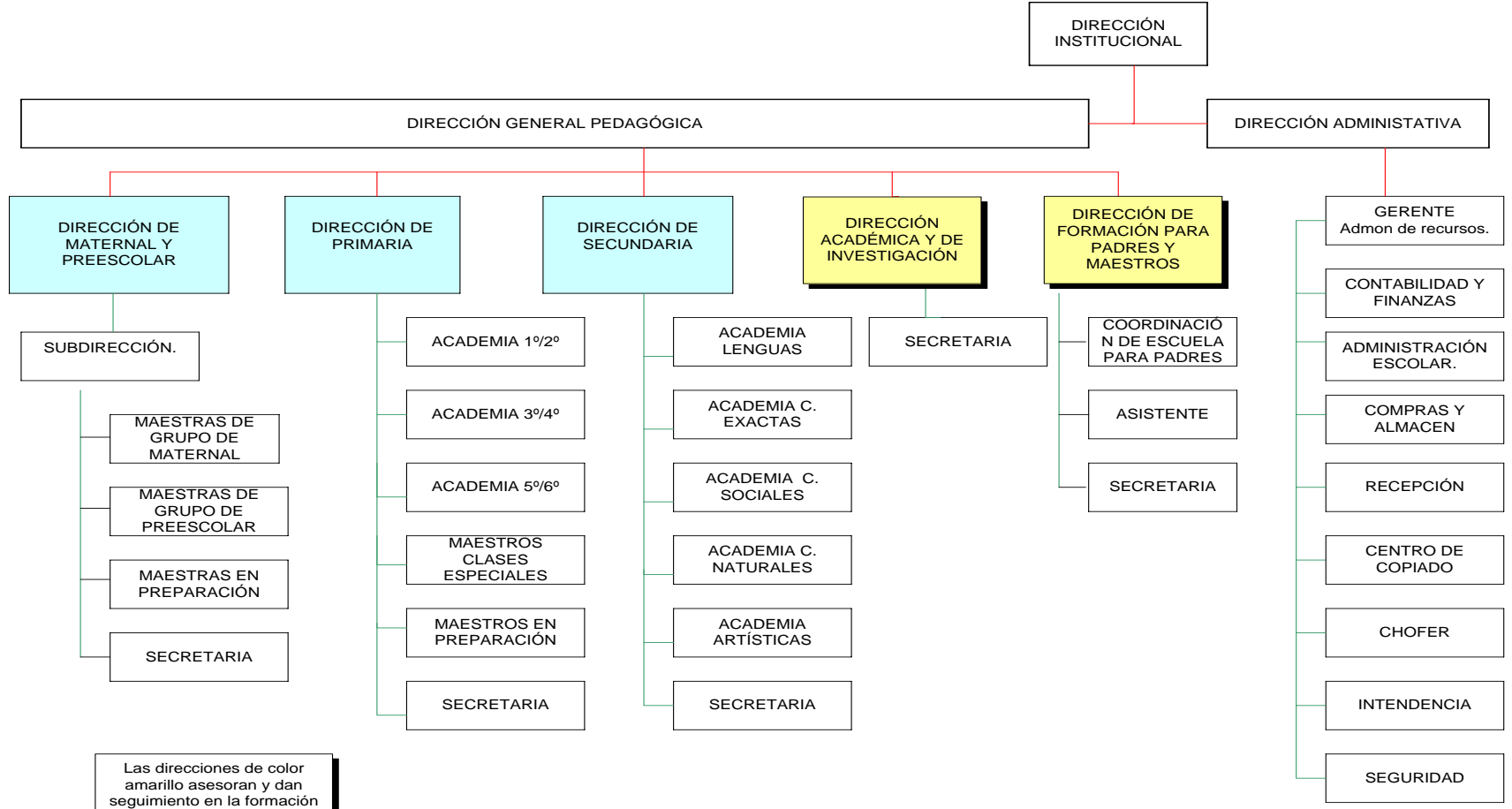
STEPHEN, K y McTaggart R, (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España. Ed. Laertes.

UNAM, (2000). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXVI, (No. 2), México. DF.

WOOLFOLK, A. (1998). *Psicología Educativa*, 7ª edición, México DF. Ed. Pearson.

ORGANIGRAMA INSTITUTO PIERRE FAURE 2005

ANEXO: 1



Las direcciones de color amarillo asesoran y dan seguimiento en la formación y trabajo académico de los directores de núcleo y de los docentes.



El 10 de enero de 1988 muere en Pau, a los 84 años de edad, este jesuita bordelés, combatiente heroico de la pedagogía, que todavía a los 80 años, toma el avión para sus sesiones a México. De 1937 a 1982, estuvo sobre la brecha, presente siempre en los debates políticos sobre la escuela privada. Se especializa progresivamente en la pedagogía hasta llegar a ser verdaderamente “maestro”, no solamente en Francia sino en muchas otras partes.

Trabajador infatigable, hombre de escritorio, autor de numerosos artículos, contestaba día a día una impresionante del correo internacional que recibía de todos los pedagogos extranjeros, mismos que atendía cortésmente cuando lo solicitaban en París.

Consultor de los Ministerios de la educación de diversos países y también de intenso trabajo de campo: dirigió muchas escuelas, siempre disponible para responder a los profesores.

A pesar de tan intenso trabajo, nunca perdió la calma y siempre acogía a cada uno con la misma sonrisa característica como si fuera la única y exclusiva persona a atender.

Es difícil de consignar en un papel, la enorme figura, obra y actividad de este hombre excepcional, el Dr., **Pierre Faure**, el Padre, el Maestro...

Todo parte de Vanvenes, en 1937, donde el Padre Desbuquois, fundador de “La Acción Popular”, quien piensa que la escuela es un problema de sociedad, un problema social, de justicia y le solicita que cree un Centro de Estudios Pedagógicos. En ese mismo año nacen dos revistas: “Para los Padres” y el “Fichero Escolar”. La guerra rompe con esta obra que iniciaba sus prometedores frutos. Es entonces reinstalado el padre en Cichy, después en Lyon, en donde lanza una revista por la zona libre del país: “Renovación Pedagógica”.

En 1945, está de regreso a París. Tiene 40 años. Comienza ahora su carrera de pedagogo que durara 40 años. Para ese año ya ha publicado cuatro libros: “Los debates en torno a la escuela”, “Por la Paz escolar”, “Unidad y Pluralismo” y sobre todo: “La Escuela y la Ciudad”,

que será reeditado muchas veces. Al mismo tiempo él prepara la reubicación de “Secretariado para la defensa de la Enseñanza Libre”, en donde definirá los objetivos y para lo cual él editará una revista, luego de ceder el lugar a Edouard Lizop, quien encuentra una sólida plataforma de acción para continuar el combate político que en 1954 se resolverá con la Loi Debré.

Exige una “Escuela Libre” de calidad y dice “Una escuela católica debe ser una verdadera escuela”. Si no es de calidad, jamás será una escuela católica. En ese mismo año 1945, da al Centro de Estudios Pedagógicos, una revista: “Pedagogía, educación y cultura”, de la que será director por mas de 25 años y en la que él escribirá en cada número.

Pierre Faure no es un pedagogo de ideas y de palabras, él afirma que a la escuela no le son suficientes las palabras, ni vive de modas o novedades. Es en la acción en la que él fundamenta toda realización, técnicas nuevas, y toda aportación, dentro de un espíritu que anime a conseguir las verdaderas finalidades de cada hombre.

Olvidar la dignidad del hombre, trastocar el sentido de su existencia llevará siempre a catástrofes a escepticismos, a desaliento, a rutina estéril.

Nada se hace de verdad y con solidez, si no ha sido personalmente pensado y repensado, vivido y experimentado, confrontado con los objetivos reales que han de perseguirse, es su pensar en el campo de la pedagogía.

En 1940 ha reencontrado a Madame Lubienska de Lenval, su discípula y discípula por 20 años de Maria Montessori. Desde estos primeros contactos, el P. Faure se preocupó intensamente por la “personalización de la enseñanza”, muchos de cuyos principios reorientó y revalidó, así como rehabilitó de la pedagogía tradicional de los jesuitas, que él mismo había vivido y experimentado dentro de la famosa “Ratio Studiorum” de el Padre Jouvency.

Las teorías, los libros no le satisficieron mas, a base de reflexión, observación y constatación, el reencontró los elementos para ayudarse en su trabajo de muy seria investigación.

En 1947, en París, en la calle Madrid, funda su primera escuela para educadoras para clases infantiles, preescolares y primarias; trasladada luego a la calle Louis- David, en 1952 donde aun se encuentra. Es aquí donde fructifican y proliferan sus adquisiciones científicas en las clases de ciencias pues el sabe lo que significa la experimentación. Al lado de esta su primera Escuela Normal para Educadoras, como un indispensable complemento, instala una “Escuela de aplicación de métodos activos individualizados”, mas conocida con el nombre de “La Escuela de la calle de Madrid”. La vida de esta será breve, cinco años solamente; pero su impacto en el clima de la investigación de la post-guerra será grande y los visitantes serán atraídos desde lugares mas allá de Francia.

Así, otras escuelas normales del mismo tipo se fundan bajo su impulso; en 1953 en Beyrouth, en 1957 en Kasnador (Túnez), en 1959 en Neully (transferido en 1976-78 a calle de Sevres y que se denomina actualmente “C. F. P. Pierre Faure (Centro de Formación de Profesores Pierre Faure).

En 1966 él funda y toma la dirección del Instituto Católico de París, de la primera escuela normal de enseñanza privada para las clases de perfeccionamiento (actualmente el Centro de Formación de Profesores de Enseñanza Especializada, Calle de la Abadía núm. 3 en St. Germán des-París).

En el mismo tiempo (1952) nacen las sesiones pedagógicas de verano. Mismas que se organizan cada año y comprenden desde las clases de maternal, primaria y secundaria, posteriormente para clases de alumnos inadaptados.

Nunca se detuvo para hacer realidad cualquier idea que considerara necesaria para remediar y responder a cualquier exigencia a favor de los niños, sobre todo, de los más necesitados; al igual que le caracterizó su flexibilidad para cualquier cambio que fuera en beneficio del crecimiento personal de los niños, dentro de su modo de enseñanza (una educación personalizada y comunitaria).

Para ello movilizaba escuelas, animadores, a fin de compartir experiencias con los colegios y reunía, a fin de constatar la eficacia de las propuestas, una buena cantidad de niños, de alumnos, que a pesar de estar de vacaciones, acudían con gozo y disponibilidad a prestar su personal y su actividad, su tiempo y sus servicios en pro de aquellos maestros que habrían de observarlos.

Estos niños, estos alumnos, son indispensables en una sesión pedagógica para el padre Faure, no se concibe en otra forma un verdadero aprendizaje para los profesores.

Cualquiera que lo haya visto trabajar con los niños no podrá olvidar esa especie de genio que les permitía comprender y apasionarse por lo que descubrían y realizaban por ellos mismos.

¿Cuántos maestros estaban dispuestos a conocer su trabajo, su personalidad, su pedagogía? Y ¿durante su periodo de vacaciones?... Muchos miles, ciertamente, se pudo constatar por quienes trabajaron con él.

A partir de 1951 se pueden contar trece misiones en Brasil, seis en España, otras tantas en Canadá, en Portugal, en Egipto, en Colombia, en Chile, en México, en Líbano, en El Salvador, en Nicaragua, en Santo Domingo, en Venezuela, es difícil precisar el número.

En el extranjero dos escuelas llevan su nombre: “Colegio Pierre Faure” en Nicaragua; “Instituto Pierre Faure” en Guadalajara, México.

Todos los niños le interesaron, sin embargo, tuvo una predilección especial por los más pobres, por aquellos que sufren y que padecen alguna pena, los minusválidos. En Brasil, en Chile, en México como en París, suscita fundaciones de escuelas en donde la Educación Nacional demanda clases de transición y de perfeccionamiento a lo que se propone para poder atender clases heterogéneas, en una escuela única, mezcla de niveles.

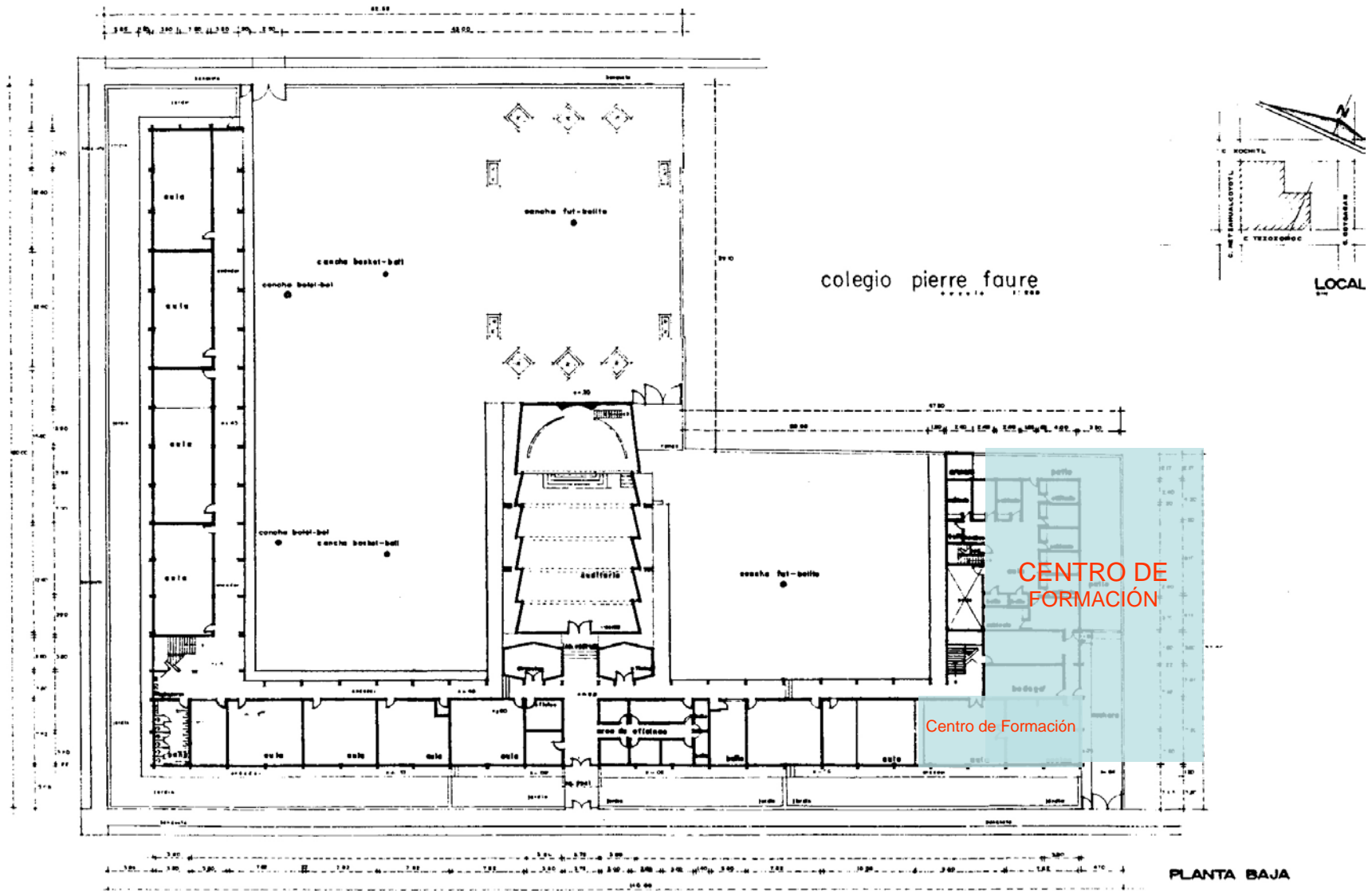
Y, podríamos preguntarnos ¿su doctrina? Al respecto vale mencionar dos obras sintéticas “El Siglo del Niño” (1957), escrito al inicio de su carrera, en donde encara los problemas pedagógicos del mundo contemporáneo. “Una Enseñanza Personalizada y Comunitaria” (1979) que acopia toda su experiencia posterior, como una síntesis de su pensamiento y de su trabajo, de su obra. Entre ambos hay una multitud de artículos de gran utilidad para los profesores: Psicología y gramática (1953), “Poesías, a la escucha del mundo (1969); “La Matemática” (1970), “La Enseñanza del Francés a partir de la observación de textos” (1977). A estos instrumentos de trabajo podríamos añadir todo el material sensorial que él ha realizado para ayudar a los profesores en sus clases con todos los pequeños. Él tenía para el caso, en los Vosges, un artesano que trabajaba exclusivamente para él, prácticamente: lo que representa camiones enteros de material pedagógico que llegaba a París para ser utilizado en las clases infantiles o en las clases de niños con desventajas específicas.

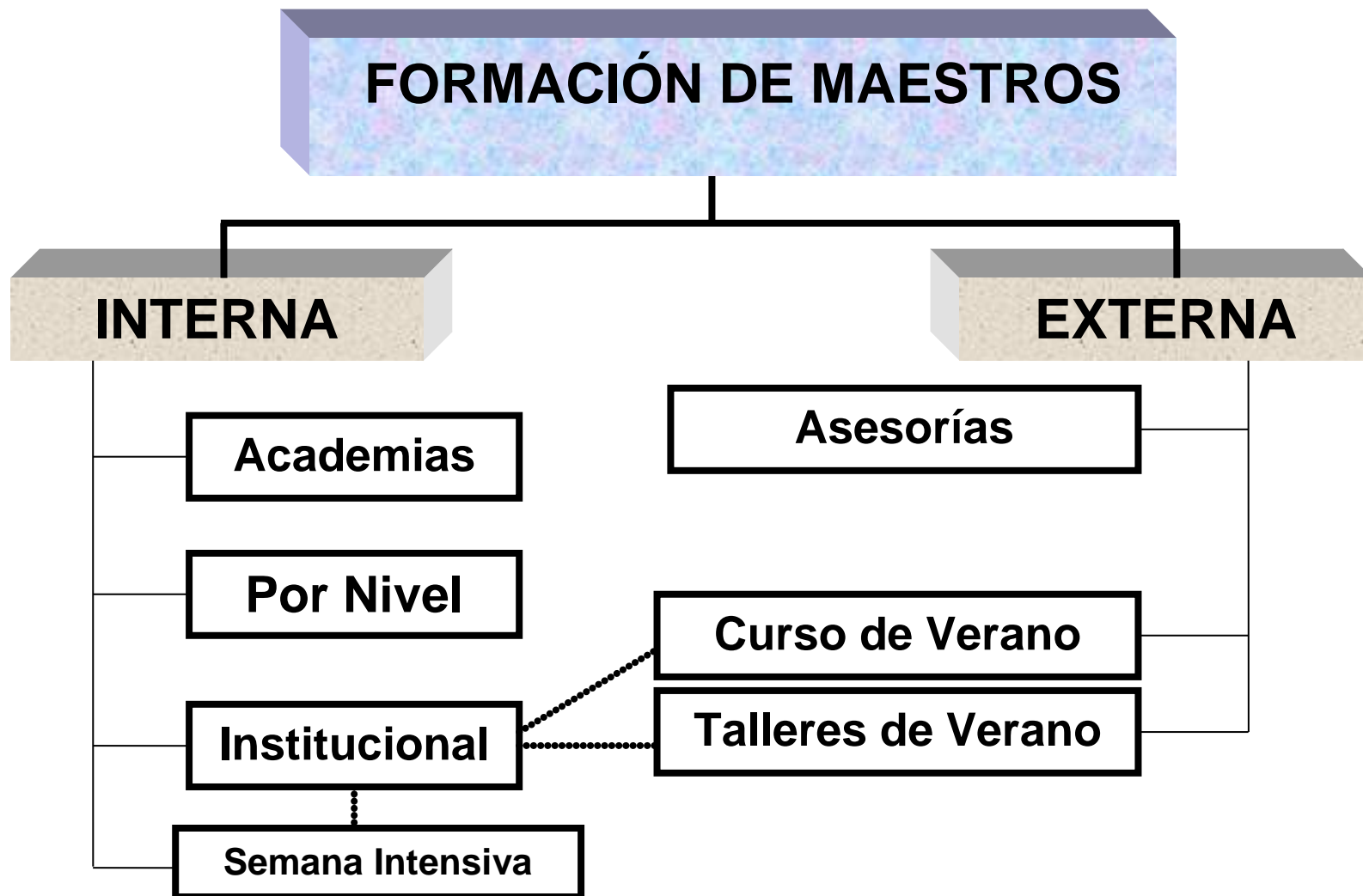
El Padre Faure fue de esos hombres de enorme voluntad que revisó desde los programas con toda meticulosidad, hasta las estructuras de la escuela, a fin de lograr una necesaria y urgente renovación, en nombre de la justicia al hombre, al niño, al estudiante, al escolar.

Para él, lo esencial es la relación maestro-alumno, del alumno con la materia que aprende y de los alumnos en el interior de su propio grupo. Que el maestro sea capaz de crear el interés y de poner en marcha a la persona del alumno hacia el objeto de enseñanza-aprendizaje, todo lo que le queda por hacer.

Maestra Concepción Flores Montúfar,
Directora de la Normal Superior América,
León, Guanajuato, México

ANEXO: 3 PLANO DEL INSTITUTO PIERRE FAURE





**CENTRO DE FORMACIÓN PARA PADRES Y MAESTROS DEL INSTITUTO PIERRE FAURE
DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE**

Mediante esta encuesta se busca detectar las necesidades de formación de los profesores que laboran en el Instituto Pierre Faure (IPF), con el fin de reestructurar la propuesta formativa de esta institución. Agradecemos de antemano tu colaboración.

Nombre (opcional): _____ Núcleo: Primaria
Antigüedad en la institución: Años: _____ Meses: _____

() Profesora de grupo () Profesor/a de clase especial (especificar): _____

En la siguiente lista aparece una serie de temas relacionados con la práctica docente en el IPF:

1. En caso de que sea necesario, agrega al final de la lista aquellos otros temas cuyo estudio consideras pertinente para mejorar tu trabajo como profesor(a).
2. Tomando en cuenta la lista completa (incluidos los temas que agregaste), señala en orden de importancia aquellos cinco que deberían ser considerados como parte de un programa de formación orientado al mejoramiento de tu trabajo docente. Escribe en el espacio de la izquierda el 1 al más importante y así, sucesivamente, hasta llegar al 5.

- | | |
|--|--|
| a) ___ Fundamentos del personalismo | b) ___ Proyecto educativo del IPF |
| c) ___ Vida y obra de Pierre Faure | d) ___ Historia y organización del IPF |
| e) ___ Didáctica de la lecto-escritura | f) ___ Didáctica del español |
| g) ___ Didáctica de las matemáticas | h) ___ Didáctica de la geometría |
| i) ___ Didáctica de las cs. naturales | j) ___ Didáctica del civismo |
| k) ___ Didáctica de la historia | l) ___ Didáctica de la geografía |
| m) ___ Didáctica del inglés | n) ___ Psicomotricidad |
| o) ___ Trabajo personal | p) ___ Programación |
| q) ___ Guías e indicaciones de trabajo | r) ___ Material manipulativo |
| s) ___ Lección o clase colectiva | t) ___ Plan de trabajo |
| u) ___ Medio ambiente preparado | v) ___ Evaluación del aprendizaje |
| w) ___ Normalización | x) ___ Acogida |
| y) ___ Grupo de animación | z) ___ Ayuda mutua / aprend. cooperativo |
| A1) ___ Clima de trabajo | B1) ___ Toma de conciencia |
| C1) ___ Jornada de trabajo | D1) ___ Desarrollo del niño |
| E1) ___ Desarrollo del adolescente | F1) ___ Principios del constructivismo |
| G1) ___ Dimensiones del aprendizaje | H1) ___ Método de trabajo por proyectos |
| J1) ___ Curriculum cognoscitivo | K1) ___ Uso de software educativo |
| L1) _____ | |
| M1) _____ | |
| N1) _____ | |
| O1) _____ | |
| _____ | |

2. Considerando el actual sistema de trabajo u organización que se emplea en el IPF para la formación docente, menciona:

- a) Los aspectos que deberían ser conservados por considerarlos valiosos o adecuados:

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Antes de iniciar la observación, es importante definir con claridad cuál es el propósito de la misma, para que se pueda focalizar la atención sobre aquellos aspectos de la situación a observar que resulten relevantes de acuerdo al propósito establecido.

Escribe el propósito de la observación:

En la primera columna de la siguiente tabla, se sugieren algunos aspectos que pueden ser observados. En la segunda columna, se sugieren algunas cuestiones para el análisis y la interpretación del registro de observación. Señala en la primera columna aquellos aspectos que resulten relevantes de acuerdo al propósito planteado (puedes añadir otros aspectos).

ASPECTOS A OBSERVAR	CRITERIOS DE ANÁLISIS
<p>AMBIENTE PREPARADO</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Distribución y organización del mobiliario, las zonas, los materiales, los instrumentos de trabajo. <input type="checkbox"/> Apoyos didácticos que se encuentran en las paredes: programaciones, controles, autocontroles, vistas de conjunto... <input type="checkbox"/> Orden y limpieza <p>RELACIONES INTERPERSONALES (CLIMA)</p> <p>a) Relaciones Profesor(a) – alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Acogida: ¿Recibe a los alumnos al llegar al salón? ¿cómo? <input type="checkbox"/> Atención y revisión del trabajo de sus alumnos. <input type="checkbox"/> Actitud del(la) profesor(a) hacia los alumnos. <input type="checkbox"/> Actitud de los alumnos hacia el(la) profesor(a). <p>b) Relaciones entre compañer@s:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Acogida: ¿cómo se reciben los compañeros entre sí? <input type="checkbox"/> Tipo de interacción durante el trabajo personal. <input type="checkbox"/> Tipo de interacción en el trabajo colectivo o grupal. 	<p>¿Permite el movimiento físico de los alumnos? ¿Los materiales e instrumentos de trabajo son accesibles (están al alcance de los alumnos)? ¿Los materiales son atractivos, despiertan el interés de los alumnos?</p> <p>¿Promueven el trabajo, la expresión, la búsqueda, la autonomía de l@s alumn@s? ¿Favorecen el respeto y la confianza? ¿Se favorece la comunicación?</p> <p>¿Se ayudan entre sí, propician el bien común, ayudan a la creación de un ambiente de trabajo?</p>
ASPECTOS A OBSERVAR	CRITERIOS DE ANÁLISIS
<p>RELACIONES EN EL ENTORNO</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cuidado del ambiente: ¿se propicia el orden y la limpieza dentro del salón? ¿cómo? <p>TRABAJO</p> <p>a) Personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Actividades que realizan los alumnos. <input type="checkbox"/> Uso de instrumentos de trabajo: programación, plan de trabajo, guías e indicaciones... <input type="checkbox"/> Uso de los materiales manipulativos: ¿qué materiales utilizan? ¿cómo los utilizan? <input type="checkbox"/> Uso de controles y autocontroles. <input type="checkbox"/> Relación de las actividades con el plan de trabajo. <input type="checkbox"/> Cambio de una actividad a otra: ¿cómo se da? 	<p>¿Hay un ambiente de limpieza, seguridad y orden?</p> <p>¿Los materiales responden a los intereses de l@s alumnos? ¿Se favorece el desarrollo de habilidades? ¿cuáles? ¿Se respeta el ritmo y la capacidad personal? ¿Cómo eligen los alumnos su trabajo? ¿Son perseverantes en su ejecución? ¿Se inclinan a la profundización? ¿Llegan a la interiorización?</p>

<p>TRABAJO COLECTIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Proceso que se sigue durante la clase colectiva. <input type="checkbox"/> Uso de instrumentos didácticos. <input type="checkbox"/> Estrategias aplicadas por el(la) profesor(a). <input type="checkbox"/> Actitudes de los alumnos. <p>OTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> _____ _____ <input type="checkbox"/> _____ _____ 	<p>¿Logra el trabajo autónomo? ¿Cómo son sus actitudes: atención, dispersión, concentración? ¿Busca la información en un solo texto o en varios?</p> <p>¿Se propicia la participación del alumno? ¿qué tipo de participación? ¿A qué se da importancia durante el proceso?</p>
--	---

Muchas gracias por tu colaboración

ANEXO: 7

Eje	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
<i>Fundamentación</i>	Historia de la Educación Personalizada	Fundamentos de la Pedagogía del Personalismo	Aspectos metodológicos de la Educación Personalizada I	Aspectos metodológicos de la Educación Personalizada II	Aspectos metodológicos de la Educación Personalizada III
<i>Didáctica</i>	Didáctica de la Lecto-escritura	Didáctica del Español	Didáctica de las Matemáticas I: numeración	Didáctica de las Matemáticas II: operaciones	Didáctica de las Matemáticas III: fracciones

**PROGRAMAS POR ASIGNATURA
EJE DE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Nombre <i>Historia de la Educación Personalizada</i>	Ubicación Eje: <i>Fundamentación</i>	Nivel 1	Duración 32 horas
<i>Descripción:</i> En esta asignatura se revisan los antecedentes de la Educación Personalizada; específicamente se analizan las ideas de algunos filósofos y pedagogos de diferentes épocas de la historia que influyeron en Pierre Faure, haciendo especial énfasis en la revisión de las aportaciones de la Escuela Nueva y de los conceptos centrales del pensamiento pedagógico de Montessori, así como los constitutivos más importantes de su método, en tanto fuente inspiradora del modelo propuesto por Pierre Faure. Se hace una revisión introductoria del pensamiento mismo de éste. Se cursa en 16 sesiones presenciales de 2 horas cada una.			
<i>Objetivo</i> Analizar los antecedentes históricos y conceptuales de la Educación Personalizada, con el fin de construir un contexto que permita comprender sus postulados básicos.			
<i>Estructura temática</i>		<i>Estructura metodológica</i>	
1. Antecedentes del pensamiento pedagógico de Pierre Faure 1.1 Precursores de la Educación Personalizada 1.2 La Escuela Nueva 1.3 Conceptos centrales del pensamiento pedagógico de Montessori a) La infancia como una entidad en sí b) Los poderes innatos del niño c) El papel del medio ambiente y la formación de la libertad d) La unidad psíquica de la mente y del cuerpo e) La motivación intrínseca del niño f) Una nueva meta en la educación g) Las leyes naturales del desarrollo		<ul style="list-style-type: none"> o Seminario: análisis y discusión de los conceptos a partir de la revisión del material bibliográfico. o Puestas en común de los resultados del trabajo personal. o Elaboración de una línea de tiempo, marcando los antecedentes más importantes del pensamiento pedagógico de Pierre Faure. 	

<p>2. Introducción al pensamiento pedagógico de Pierre Faure</p> <p>2.1 Pierre Faure: su vida y su obra.</p> <p>2.2 Fundamentos del pensamiento pedagógico de Pierre Faure</p> <p>a) Qué es la Pedagogía Personalizada y Comunitaria</p> <p>b) Principios de la Educación Personalizada y Comunitaria</p> <p>2.3 Ontología pedagógica: elementos fundamentales de la existencia</p> <p>b) La conciencia</p> <p>c) La responsabilidad</p> <p>d) La aspiración al bien</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Construcción de significado mediante el uso de la estrategia de enseñanza recíproca.</i> ○ <i>Elaboración de organizadores para representar gráficamente los principios de la Educación Personalizada y Comunitaria.</i> ○ <i>Elaboración de tabla comparativa para identificar semejanzas y diferencias entre Montessori y P. Faure.</i>
Recursos didácticos	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Material bibliográfico ○ Papelógrafos para la elaboración de la línea de tiempo ○ Proyector de acetatos 	
Evaluación	
Aspectos a evaluar	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrega de reportes de lectura: 30% ○ Línea de tiempo: 30% ○ Trabajo final de síntesis de los contenidos de la asignatura en relación con la práctica: 40% 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Orden, claridad y precisión de las ideas contenidas en los trabajos escritos. ○ Coherencia en la integración y reelaboración de los conceptos centrales de la asignatura. ○ Pertinencia y solidez en las relaciones establecidas entre los postulados teóricos y la didáctica de la lecto-escritura
<p>Para tener derecho a ser evaluado, el alumno deberá asistir mínimo al 80% de las sesiones.</p>	
Bibliografía	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Instituto Pierre Faure (S/f). <i>Antología de conferencias de Pierre Faure, Rafael Paz y Ma Concepción Flores</i>. Guadalajara: documento interno. ○ Palacios, J. (1997). <i>La cuestión escolar</i>. México: Editorial Fontamara. ○ Pereira, N. () ○ Polk Lillard, P. (1985). <i>Un enfoque moderno al método Montessori</i>. México: Editorial Diana. 	

Nombre Fundamentos de la pedagogía del personalismo	Ubicación Eje: Fundamentación	Nivel 2	Duración 32 horas
Descripción: En esta asignatura se revisan los conceptos filosóficos y antropológicos que sustentan a la Educación Personalizada y Comunitaria, específicamente los que se derivan del personalismo, así como su traducción en un estilo educativo que caracteriza y distingue a esta propuesta educativa, sobre todo aquello que se refiere a la construcción de un ambiente de aprendizaje y a las interacciones deseables con los alumnos. Se cursa en 16 sesiones presenciales de 2 horas cada una.			
Objetivo Comprender los postulados y conceptos que fundamentan el pensamiento antropológico y pedagógico de Pierre Faure con el fin de establecer relaciones entre éstos y su propuesta metodológica.			
Estructura temática		Estructura metodológica	
1. Objetivos de la Educación Personalizada 1.1 Objetivos fundamentales 1.2 Objetivos prioritarios 1.3 Objetivos didácticos		<ul style="list-style-type: none"> o Seminario: análisis y discusión de los conceptos a partir de la revisión del material bibliográfico.. o Elaboración de organizadores gráficos y mapas conceptuales. o Puesta en común de los resultados del trabajo personal. 	
1. Animación y ambientación pedagógica 2.1 La actitud fundamental 2.2 Animación pedagógica 2.3 Toma de conciencia 2.4 Normalización 2.5 Ayuda mutua 2.6 Medio ambiente preparado 2.7 Clima de trabajo 2.8 Organización del tiempo y del espacio 2.9 Uso del material común		<ul style="list-style-type: none"> o Trabajo cooperativo: técnica de rompecabezas para la búsqueda de información referida a la animación y ambientación pedagógica. o Seminario para discutir los resultados de la indagación. o Análisis de clases videograbadas en una escuela de Educación Personalizada para identificar los elementos propios de la animación y ambientación pedagógica. 	
Recursos didácticos			
<ul style="list-style-type: none"> o Material bibliográfico o Videos de clases en aulas del Instituto Pierre Faure o Reproductora de video o Televisión 			
Evaluación			
Aspectos a evaluar		Criterios de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> o Entrega de reportes de lectura: 30% o Productos del trabajo personal: 30% o Trabajo final de síntesis de los contenidos de la asignatura en relación con la práctica: 40% 		<ul style="list-style-type: none"> o Orden, claridad y precisión de las ideas contenidas en los trabajos escritos. o Coherencia en la integración y reelaboración de los conceptos centrales de la asignatura. o Pertinencia y solidez en las relaciones establecidas entre los fundamentos de la pedagogía del personalismo y la didáctica revisada en el taller de Didáctica del Español. 	
Para tener derecho a ser evaluado, el alumno deberá asistir mínimo al 80% de las sesiones.			
Bibliografía			
<ul style="list-style-type: none"> o Faure, P. (1981). Enseñanza Personalizada y también comunitaria. Madrid: Narcea Ediciones. o Paz Arriaga, R. Antología de documentos de Educación Personalizada. o Pereira, M. N. (1998). Un proyecto pedagógico en Pierre Faure. México: Editorial Trillas. 			

Nombre Aspectos metodológicos de la Educación Personalizada I	Ubicación Eje: Fundamentación	Nivel 3	Duración 32 horas
Descripción: Los contenidos de esta asignatura permiten al estudiante entender cómo los principios filosóficos y antropológicos de la Educación Personalizada se traducen en acciones específicas para planear y organizar el trabajo con los alumnos, poniendo especial énfasis en la organización de las actividades durante la jornada escolar, así como en el tipo y las características de los materiales e instrumentos que se utilizan para promover y evaluar el aprendizaje. Se cursa en 16 sesiones presenciales de 2 horas cada una.			
Objetivo Analizar los elementos centrales de la propuesta metodológica de Pierre Faure con el fin de valorar su importancia con base en los fundamentos teóricos de la Educación Personalizada.			
Estructura temática		Estructura metodológica	
1. Situaciones didácticas de la Educación Personalizada 1.1 Acogida 1.2 Trabajo personal: acción y actividad 1.3 Puesta en común 1.4 Grupo de animación		<ul style="list-style-type: none"> ○ Seminario: análisis y discusión de los conceptos a partir de la revisión del material bibliográfico. ○ Revisión grupal de materiales audiovisuales para analizar los diferentes componentes del trabajo en el aula. 	
2. Instrumentos didácticos de la Educación Personalizada 2.1 Programación 2.2 Guías e indicaciones de trabajo 2.3 Plan de trabajo 2.4 Controles y autocontroles 2.5 Evaluación		<ul style="list-style-type: none"> ○ Seminario: análisis y discusión de los conceptos a partir de la revisión del material bibliográfico. ○ Análisis de diferentes instrumentos utilizados por los niños en las aulas: identificación de sus características y diseño de nuevos instrumentos que cumplan con dichas características. 	
Recursos didácticos			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Material bibliográfico ○ Videos de clases en aulas del Instituto Pierre Faure ○ Reproductora de video ○ Televisión ○ Controles y autocontroles 			
Evaluación			
Aspectos a evaluar		Criterios de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrega de reportes de lectura: 30% ○ Productos del trabajo personal: 30% ○ Trabajo final de síntesis de los contenidos de la asignatura en relación <i>con la práctica</i>: 40% 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Orden, claridad y precisión de las ideas contenidas en los trabajos escritos. ○ Coherencia en la integración y reelaboración de los conceptos centrales de la asignatura. ○ Pertinencia y solidez en las relaciones establecidas entre la propuesta metodológica de la Educación Personalizada y el Taller de Didáctica de las Matemáticas. 	
Para tener derecho a ser evaluado, el alumno deberá asistir mínimo al 80% de las sesiones.			
Bibliografía			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Faure, P. (1981). <i>Enseñanza Personalizada y también comunitaria</i>. Madrid: Narcea Ediciones. ○ Paz Arriaga, R. (S/f). <i>Antología de documentos de Educación Personalizada</i>. Guadalajara: Instituto Pierre Faure. ○ Pereira, M. N. (1998). <i>Un proyecto pedagógico en Pierre Faure</i>. México: Editorial Trillas. 			

Nombre <i>Aspectos metodológicos de la Educación Personalizada II</i>	Ubicación Eje: Fundamentación	Nivel 4	Duración 32 horas
Descripción: En esta asignatura se revisan algunos postulados y estrategias de enseñanza derivadas de la psicología cognitiva de las que se sirve la Educación Personalizada para actualizar y enriquecer su propuesta metodológica, sobre todo en lo que se refiere al diseño de instrumentos de aprendizaje para el trabajo personal y a la estructuración del trabajo grupal. Específicamente se revisa la naturaleza de los procesos de aprendizaje implicados en la adquisición y en la extensión y refinamiento del conocimiento, así como las estrategias docentes orientadas al desarrollo de dichos procesos, pertenecientes al programa de Dimensiones del Aprendizaje, de Robert Marzano. Se cursa en 16 sesiones presenciales de 2 horas cada una.			
Objetivo Analizar la naturaleza de los procesos de pensamiento requeridos para la adquisición y la extensión del conocimiento, con el fin de diseñar instrumentos y elaborar planes que faciliten el aprendizaje a través de actividades realizables tanto durante el trabajo personal como en el trabajo grupal a lo largo de la jornada escolar.			
Estructura temática		Estructura metodológica	
1. Adquisición e integración del conocimiento 1.1 Tipos de conocimiento: declarativo y procesal 1.2 Procesos requeridos para la adquisición del conocimiento declarativo: construcción de significado, organización de la información y almacenamiento. 1.3 Procesos requeridos para la adquisición del conocimiento procesal: construcción del modelo, moldeamiento e internalización.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Modelamiento de las estrategias que facilitan la adquisición e integración del conocimiento. ○ Seminario: análisis y discusión acerca de los procesos del pensamiento y de las estrategias modeladas. ○ Elaboración de planes de clase y/o de guías de trabajo haciendo uso de las estrategias revisadas. 		
2. Extensión y refinamiento del conocimiento 2.1 Qué significa extender y refinar el conocimiento 2.2 Procesos de pensamiento que facilitan la extensión y el refinamiento del conocimiento: comparar, clasificar, abstraer, inducir, deducir, construir apoyo, analizar errores, analizar perspectivas. 2.3 Estrategias generales para el desarrollo de estos procesos.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Modelamiento de estrategias para activar los procesos de extensión y refinamiento del conocimiento. ○ Elaboración de planes de clase y/o de guías de trabajo haciendo uso de las estrategias revisadas 		
Recursos didácticos			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Material bibliográfico ○ Manual de Dimensiones del Aprendizaje ○ Proyector de diapositivas ○ Hojas de trabajo 			
Evaluación			
Aspectos a evaluar		Criterios de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrega de reportes de lectura: 30% ○ Planes y reporte de clase: 30% 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Orden, claridad y precisión de las ideas contenidas en los trabajos escritos. ○ Pertinencia del uso de las estrategias en los planes de clase. ○ Pertinencia y solidez en las relaciones establecidas entre los procesos de pensamiento revisados y la didáctica de las matemáticas. 		
Para tener derecho a ser evaluado, el alumno deberá asistir mínimo al 80% de las sesiones.			
Bibliografía			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Marzano, R. (2005). <i>Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro</i>. México: ITESO. ○ Díaz Barriga, F. y Hernández, G. <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i>. México: Mc Graw Hill. 			

Nombre <i>Aspectos metodológicos de la Educación Personalizada III</i>	Ubicación Eje: <i>Fundamentación</i>	Nivel 5	Duración 32 horas
Descripción: Esta asignatura da continuidad a la anterior, toda vez que se orienta a la revisión de algunos postulados y estrategias de la psicología cognitiva en los que se basa la Educación Personalizada para actualizar y enriquecer su propuesta metodológica. En este caso se estudian los procesos de pensamiento implicados en el uso significativo del conocimiento, así como aquellos asociados con la criticidad, la creatividad y la autorregulación. De igual manera se revisan las estrategias del programa de Dimensiones del Aprendizaje orientadas al desarrollo de estos procesos. Se cursa en 16 sesiones presenciales de 2 horas cada una.			
Objetivo Analizar la naturaleza de los procesos relacionados con el uso significativo del conocimiento y con el pensamiento crítico, creativo y autorregulado, con el fin de diseñar instrumentos y elaborar planes que faciliten el aprendizaje a través de actividades realizables durante el trabajo personal y el grupal a lo largo de la jornada escolar.			
Estructura temática		Estructura metodológica	
1. Uso significativo del conocimiento 1.1 Características de las actividades que promueven el uso significativo del conocimiento 1.2 Procesos de pensamiento que facilitan el uso significativo del conocimiento: solución de problemas, toma de decisiones, invención, investigación, indagación experimental y análisis de sistemas. 1.3 Estrategias generales para el desarrollo de estos procesos.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Modelamiento de las estrategias que facilitan la extensión y el refinamiento del conocimiento. ○ Seminario: análisis y discusión acerca de los procesos del pensamiento y de las estrategias modeladas. ○ Elaboración de planes de clase y/o de guías de trabajo haciendo uso de las estrategias revisadas. 		
2. Hábitos mentales 2.1 Procesos del pensamiento crítico 2.2 Procesos del pensamiento creativo 2.3 Procesos del pensamiento autorregulado 2.4 Estrategias generales para el desarrollo de estos procesos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ejercicios de simulación para aplicar las estrategias de revisadas. ○ Análisis de casos. ○ Elaboración de planes de clase y/o de guías de trabajo haciendo uso de las estrategias revisadas. 		
Recursos didácticos			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Material bibliográfico ○ Casos ○ Proyector de diapositivas y computadora ○ Hojas de trabajo 			
Evaluación			
Aspectos a evaluar		Criterios de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrega de reportes de lectura: 30% ○ Planes y reporte de clase: 30% ○ Trabajo final de síntesis en el que se relacionen los contenidos de la asignatura con el taller de didáctica: 40% 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Orden, claridad y precisión de las ideas contenidas en los trabajos escritos. ○ Pertinencia del uso de las estrategias en los planes de clase. ○ Pertinencia y solidez en las relaciones establecidas entre los procesos de pensamiento revisados y la didáctica de las matemáticas. 	
Para tener derecho a ser evaluado, el alumno deberá asistir mínimo al 80% de las sesiones.			
Bibliografía			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Marzano, R. (2005). <i>Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro</i>. México: ITESO. 			

PROGRAMAS POR ASIGNATURA

EJE DE DIDÁCTICA

<i>Nombre</i> Didáctica de la lecto-escritura		<i>Ubicación</i> Eje: Didáctica	<i>Nivel</i> 1	<i>Duración</i> 32 horas
<i>Descripción:</i> En esta asignatura, en la que se trabaja a manera de taller, se revisa una progresión y unos materiales didácticos diseñados para el desarrollo de los procesos cognitivos requeridos para la construcción de la lengua escrita, tales como percepción, análisis y síntesis del lenguaje, además del enriquecimiento del vocabulario. De igual manera, se busca que el estudiante comprenda cómo mediar el aprendizaje para que los niños conserven e incrementen su motivación por entrar en contacto con el lenguaje oral y escrito. Se cursa en 16 sesiones presenciales de 2 horas cada una.				
<i>Objetivo</i> Comprender el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura con el fin de utilizar materiales e instrumentos de trabajo que favorezcan el desarrollo de competencias lingüísticas acordes con dicho proceso.				
<i>Estructura temática</i>		<i>Estructura metodológica</i>		
1 Prerrequisitos 1.1 Analogías 1.2 Rompecabezas 1.3 Secuencias lógicas 1.4 Secuencias rítmicas 2 Preparación a la escritura 2.1 Encajes planos 2.2 Grafismos 3 Aprendizaje de la lecto-escritura 3.1 Imagen fonética 3.2 Letras de lija – enlaces 3.3 Cuadros fonéticos 3.4 Autodictados o dictados mudos 3.5 Artículos 3.6 El abecedario 3.7 Juegos de lectura		<ul style="list-style-type: none"> ○ Presentación de los materiales e instrumentos de trabajo de la didáctica mediante modelamiento. ○ Simulación para el uso y la presentación de los diferentes materiales por parte de los alumnos. ○ Análisis y puesta en común de los resultados de la simulación en relación con los fundamentos de la didáctica y las competencias de lenguaje y comunicación señaladas en los planes y programas de educación primaria. ○ Trabajo colaborativo: elaboración de nuevos instrumentos de trabajo acordes a las necesidades del centro de trabajo de cada estudiante. 		
4 Función de las palabras 4.1 Artículo: género y número, determinado e indeterminado, contracto y neutro 4.2 Sustantivo: aumentativo y diminutivo, propio y común, género y número 4.3 Adjetivo calificativo 4.4 Verbo: conjugación 5 Reflexión sobre la lengua 5.1 Sujeto y predicado		<ul style="list-style-type: none"> ○ Elaboración de un manual que dé cuenta del manejo de los materiales y de las estrategias para la presentación de los mismos en el área de Lecto-escritura. 		
<i>Recursos didácticos</i>				
<ul style="list-style-type: none"> ○ Material bibliográfico. ○ <i>Materiales de la Didáctica de Lecto-escritura</i> <ul style="list-style-type: none"> - Analogías, rompecabezas, secuencias lógicas, secuencias rítmicas, encajes planos, figura-fondo, grafismos. - Cintas audiograbadas con sonidos ambientales - Objetos que representan el mundo en miniatura, enlaces y letras de lija: apoyos fonéticos, letras fonéticas y letras ortográficas, autodictados, juegos de lectura, progresión del manejo de los libros para niños. 				

Evaluación

A
s
p
e
c
t
o
s
a
e
v
a
l
u
a
r
o

Criterios de evaluación

- o Claridad y precisión en el manejo de los conceptos revisados en el taller y en la asignatura de fundamentación teórica.
- o Orden correcto de la progresión de la didáctica.
- o Claridad y precisión en las ideas referidas al proceso y a las estrategias de presentación de los materiales de acuerdo a los propósitos de los mismos.
- o Congruencia entre la presentación de los materiales y la información contenida en el manual.

o

Bibliografía

- Montessori, M. (1937). *El método de la pedagogía científica*. Barcelona: Araluce.
- Instituto Pierre Faure. (1983). *Compilación de conferencias dictadas por Pierre Faure*. Guadalajara.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1995). *Fichero actividades didácticas. Español. Primer grado*. México: SEP.

Nombre <i>Didáctica del Español</i>	Ubicación Eje: <i>Didáctica</i>	Nivel 2	Duración 32 horas
Descripción: En esta asignatura, en la que se trabaja a manera de taller, se revisa una progresión y unos materiales didácticos diseñados para el desarrollo de los procesos cognitivos requeridos para el aprendizaje del análisis gramatical y estructural de la lengua, permitiendo reflexionar sobre la función de cada parte de la oración y de sus clasificaciones atendiendo el nivel de desarrollo del niño. De igual manera, se busca que el estudiante comprenda cómo mediar el aprendizaje para que los niños conserven e incrementen su motivación por conocer los elementos del lenguaje oral y escrito. Se cursa en 16 sesiones presenciales de 2 horas cada una.			
Objetivo Comprender el proceso de aprendizaje del análisis gramatical y estructural de la lengua con el fin de utilizar materiales e instrumentos de trabajo que favorezcan el desarrollo de competencias lingüísticas acordes con dicho proceso.			
<i>Estructura temática</i>		<i>Estructura metodológica</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis gramatical: <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Función de cada palabra. <ol style="list-style-type: none"> 1.1.1 Familia del sustantivo <ul style="list-style-type: none"> - Sustantivo - Artículo - Adjetivo 1.1.2 Nexos <ul style="list-style-type: none"> - Conjunción - Preposición 1.1.3 Familia del verbo <ul style="list-style-type: none"> - Verbo - Adverbio - Pronombre - Interjección 1.2 Clasificación de cada palabra 1.3 Ejercicios de aplicación. 2. Análisis sintáctico: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Los tres niveles del análisis 3. Tipos de oraciones: <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Simples 3.2 Compuesta 3.3 Oración compleja 4. Análisis de la cláusula. <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Oración principal 4.2. Oración coordinada 4.3. Oración subordinada 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Presentación de los materiales e instrumentos de trabajo de la didáctica mediante modelamiento. ○ Simulación para el uso y la presentación de los diferentes materiales por parte de los alumnos. ○ Análisis y puesta en común de los resultados de la simulación en relación con los fundamentos de la didáctica y las competencias de análisis y síntesis del lenguaje, además del enriquecimiento del vocabulario señaladas en los planes y programas de educación primaria. ○ Trabajo colaborativo: elaboración de nuevos instrumentos de trabajo acordes a las necesidades de cada uno de los grados. ○ Elaboración de un manual que dé cuenta del manejo de los materiales y de las estrategias para la presentación de los mismos en el área de Lenguaje. 	
<i>Recursos didácticos</i>			

<ul style="list-style-type: none"> ○ Material bibliográfico ○ Materiales de la Didáctica del español de 2° a 6° de primaria <ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto bicolor: rojo y azul - Símbolos gramaticales - Cajas gramaticales - Caja de flechas gramaticales 	
<i>Evaluación</i>	
Aspectos a evaluar	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ○ Registros y análisis de la observación: 20% ○ Elaboración de un manual: 50% ○ Dominio del uso del material: 30% ○ Para tener derecho a ser evaluado, el alumno deberá asistir mínimo al 80% de las sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Claridad y precisión en el manejo de los conceptos revisados en el taller y en la asignatura de fundamentación teórica. ○ Orden correcto de la progresión de la didáctica. ○ Claridad y precisión en las ideas referidas al proceso y a las estrategias de presentación de los materiales de acuerdo a los propósitos de los mismos. ○ Congruencia entre la presentación de los materiales y la información contenida en el manual.
Bibliografía	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Faure, P. La enseñanza del español a partir de la observación de la lengua. Ed. Hatier, Guadalajara, 1979. ○ Secretaría de Educación Pública (1993). Plan y programas de estudio 1993. México: SEP. ○ Secretaría de Educación Pública (1995). Fichero actividades didácticas. Español. Segundo a sexto grado. México: SEP. 	

Nombre Didáctica de las Matemáticas I: Numeración	Ubicación Eje: Didáctica	Nivel 3	Duración 32 horas
--	--------------------------------	------------	----------------------

Descripción:

En esta asignatura, en la que se trabaja a manera de taller, los participantes revisan una progresión didáctica que toma como base la manipulación que el niño hace de diversos materiales concretos cuyas características físicas, como la forma, el color y el tamaño, facilitan la construcción del número y de su representación simbólica, así como el desarrollo del razonamiento abstracto, competencias básicas del pensamiento matemático. Se cursa en 16 sesiones presenciales de 2 horas cada una.

Objetivo

Comprender cómo la progresión didáctica de las matemáticas ayuda al niño a llegar a la abstracción de los números a través del razonamiento y de la manipulación de materiales concretos.

Concluir acerca de la importancia de poner al niño en situaciones de descubrimiento para desarrollar competencias propias del pensamiento matemático.

<i>Estructura temática</i>	<i>Estructura metodológica</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Prerrequisitos2. Conjuntos3. Numeración del 1 al 94. Bases de la numeración: material multibásico5. Paso a la decena: material concreto6. Sistema de numeración decimal7. Numeración del 10 al 19: primeras tablas de Séguin8. Numeración del 10 al 99: segundas tablas de Séguin9. Paso a la centena: material concreto10. Numeración del 1 al 10011. Numeración del 1 al 1000	<ul style="list-style-type: none">○ Presentación de los materiales e instrumentos de trabajo de la didáctica mediante modelamiento.○ Simulación para el uso y la presentación de los diferentes materiales por parte de los alumnos.○ Trabajo colaborativo: elaboración de nuevos instrumentos de trabajo acordes a las necesidades del centro de trabajo de cada estudiante.○ Análisis y puesta en común de los resultados de la observación en relación con los fundamentos de la didáctica y las competencias del pensamiento matemático señaladas en los planes y programas de educación primaria.○ Elaboración de un manual que dé cuenta del manejo de los materiales y de las estrategias para la presentación de los mismos en el área de Matemáticas

Recursos didácticos

- **Material bibliográfico**
- **Materiales de la Didáctica de la numeración:**
 - Analogías, rompecabezas, secuencias lógicas, secuencias rítmicas
 - Materiales para clasificar por sus atributo, bloques lógicos, cuadros de doble, triple y cuádruple entrada,.
 - Objetos del mundo en miniatura para la formación de conjuntos, tarjetas con símbolos (mayor que, menor que, igual que, diferente que, pertenece, no pertenece)
 - Números de lija, barras rojas y azules de piso y de mesa, fichas contadoras, materiales para conteo, cantidad y seriación
 - Material concreto base 10 y tablas y vista de conjunto de Séguin
 - Material concreto que representan bases de la 2 a la 9
 - Material de equivalencias.

Evaluación

<i>Evaluación</i>	
Aspectos a evaluar	Criterios de evaluación

<ul style="list-style-type: none"> ○ Registros y análisis de la observación: 20% ○ Elaboración de un manual: 50% ○ Dominio del uso del material: 30% 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Claridad y precisión en el manejo de los conceptos revisados en el taller y en la asignatura de fundamentación teórica. ○ Orden correcto de la progresión de la didáctica. ○ Claridad y precisión en las ideas referidas al proceso y a las estrategias de presentación de los materiales de acuerdo a los propósitos de los mismos. ○ Congruencia entre la presentación de los materiales y la información contenida en el manual.
---	--

Para tener derecho a ser evaluado, el alumno deberá asistir mínimo al 80% de las sesiones.

Bibliografía

- Faure, P. La matemática. Método y progresión. CIPE, Guadalajara, 1977.
- Secretaría de Educación Pública (1993). Plan y programas de estudio 1993. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1995). Fichero actividades didácticas. Matemáticas. Segundo a sexto *grado*. México: SEP.

Nombre Didáctica de las Matemáticas II: Operaciones	Ubicación Eje: Didáctica	Nivel 4	Duración 32 horas
--	--------------------------------	------------	----------------------

Descripción:

En esta asignatura, en la que se trabaja a manera de taller, los participantes revisan una progresión didáctica que toma como base la manipulación que el niño hace de diversos materiales concretos, semi-simbólico y simbólicos, que facilitan la construcción de la numeración decimal, su aplicación, las medidas y las operaciones básicas, así como el desarrollo del razonamiento abstracto, competencias básicas del pensamiento matemático. Se cursa en 16 sesiones presenciales de 2 horas cada una.

Objetivos

Comprender cómo la progresión didáctica de las matemáticas ayuda al niño a llegar a la abstracción a través del razonamiento y de la manipulación de materiales concretos, semisimbólicos y simbólicos. Concluir acerca de la importancia de poner al niño en situaciones de descubrimiento para desarrollar competencias propias del pensamiento matemático.

<i>Estructura temática</i>	<i>Estructura metodológica</i>
1. Escritura de cantidades grandes con enteros y decimales 1.1 Material simbólico 1.2 Tablero de numeración 1.3 Composición y descomposición de cantidades grandes 1.4 Dictado de cantidades 1.5 Series 2 Operaciones con enteros y decimales 2.1 Suma 2.2 Multiplicación 2.3 Resta 2.4 División 2.5 Resolución de problemas 2.6 Tablas de: sumar, multiplicar y dividir 3 Las medidas. 3.1 medidas de longitud 3.2 medidas de peso 3.3 medidas de tiempo 3.4 utilización de la moneda 3.5 medidas de masa: capacidad y superficie	<ul style="list-style-type: none"> ○ Presentación de los materiales e instrumentos de trabajo de la didáctica mediante modelamiento. ○ Simulación para el uso y la presentación de los diferentes materiales por parte de los alumnos. ○ Análisis y puesta en común de los resultados de la observación en relación con los fundamentos de la didáctica y las competencias del pensamiento matemático señaladas en los planes y programas de la SEP. ○ Trabajo colaborativo: elaboración de nuevos instrumentos de trabajo acordes a las necesidades del centro de trabajo de cada estudiante. ○ Elaboración de un manual que dé cuenta del manejo de los materiales y de las estrategias para la presentación de los mismos en el área de Matemáticas

Recursos didácticos

- Material bibliográfico
- Materiales de la Didáctica de Matemáticas:
 - Charola de la numeración
 - Tablero de la numeración de enteros y decimales
 - Tablero del sistema métrico decimal
 - Material concreto
 - Material semi-simbólico: Tabla de Pitágoras
 - Tableros para las tabla de: sumar, multiplicar y dividir
 - Damero de enteros y decimales
 - Caja de símbolos matemáticos

Evaluación

Aspectos a evaluar	Criterios de evaluación
--------------------	-------------------------

<ul style="list-style-type: none"> ○ Registros y análisis de la observación: 20% ○ Elaboración de un manual: 50% ○ Dominio del uso del material: 30% 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Claridad y precisión en el manejo de los conceptos revisados en el taller y en la asignatura de fundamentación teórica. ○ Orden correcto de la progresión de la didáctica. ○ Claridad y precisión en las ideas referidas al proceso y a las estrategias de presentación de los materiales de acuerdo a los propósitos de los mismos. ○ Congruencia entre la presentación de los materiales y la información contenida en el manual.
---	--

Para tener derecho a ser evaluado, el alumno deberá asistir mínimo al 80% de las sesiones.

Bibliografía

- Faure, P. La matemática. Método y progresión. CIPE, Guadalajara, 1977.
- Pereira, M. N. *Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Ed. Trillas, México.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1995). *Fichero actividades didácticas. Matemáticas. Segundo a sexto grado*. México: SEP.

Nombre Didáctica de las Matemáticas III: Fracciones	Ubicación Eje: Didáctica	Nivel 5	Duración 32 horas
<p><i>Descripción:</i> En esta asignatura, en la que se trabaja a manera de taller, los participantes revisan una progresión didáctica que toma como base la manipulación que el niño hace de diversos materiales concretos y simbólicos cuyas características físicas, como la forma, y el tamaño, facilitan la comprensión de las medidas fraccionarias y la resolución de operaciones con fracciones las diferentes aplicaciones a la vida cotidiana, así como el desarrollo del razonamiento abstracto, competencias básicas del pensamiento matemático. Se cursa en 16 sesiones presenciales de 2 horas cada una.</p>			
<p><i>Objetivos</i> Comprender cómo la progresión didáctica de las fracciones ayuda al niño a llegar a la abstracción a través del razonamiento y de la manipulación de materiales concretos en situaciones reales. Concluir acerca de la importancia de poner al niño en situaciones de descubrimiento para desarrollar competencias propias del pensamiento matemático.</p>			
<i>Estructura temática</i>		<i>Estructura metodológica</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1 Definición de fracción y entero 2 Presentación de las familias y estructura de una fracción 3 Partes de la fracción: Numerador y denominador 4 Equivalencias de fracciones <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Con elementos iguales 4.2 Con elementos distintos 4.3 Por multiplicación 4.4 Por división (simplificar, reducir) 4.5 Productos cruzados (comparar) 5 Comparación de fracciones ($>$ $<$) 6 Tipos de fracciones: <ol style="list-style-type: none"> 6.1 Propia 6.2 Impropia 6.3 Mixta 6.4 Conversión de impropia a mixta 6.5 Conversión de mixta a impropia 7 Operaciones con fracciones. <ol style="list-style-type: none"> 7.1 Suma 7.2 Resta 7.3 Multiplicación 7.4 División 8 Combinación de operaciones 9 Simplificación de fracciones 10 Reducción al mismo denominador <ol style="list-style-type: none"> 10.1 Dos fracciones cuyo denominador son múltiplos 10.2 Dos fracciones cuyos denominadores no son múltiplos entre ellos 10.3 Muchas fracciones donde los denominadores no son múltiplos entre ellos 11 Fracciones y números decimales 12 Fracciones y medición 13 Fracciones y ángulos <ol style="list-style-type: none"> 13.1 Razones y proporciones 13.2 Porcentajes 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Presentación de los materiales e instrumentos de trabajo de la didáctica mediante modelamiento. ○ Simulación para el uso y la presentación de los diferentes materiales por parte de los alumnos. ○ Análisis y puesta en común de los resultados de la observación en relación con los fundamentos de la didáctica y las competencias del pensamiento matemático señaladas en los planes y programas de la SEP. ○ Trabajo colaborativo: elaboración de nuevos instrumentos de trabajo acordes a las necesidades del centro de trabajo de cada estudiante. ○ Elaboración de un manual que dé cuenta del manejo de los materiales y de las estrategias para la presentación de los mismos en el área de Matemáticas 		

<i>Recursos didácticos</i>

<ul style="list-style-type: none"> ○ Material bibliográfico ○ Materiales de la Didáctica de Fracciones: <ul style="list-style-type: none"> - Materiales de la vida diaria (frutas, pasteles, agua...) - Fracciones circulares - Fracciones cuadrículas - Transportadores (medidores de ángulos) 	
Evaluación	
Aspectos a evaluar	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ○ Registros y análisis de la observación: 20% ○ Elaboración de un manual: 50% ○ Dominio del uso del material: 30% ○ Para tener derecho a ser evaluado, el alumno deberá asistir mínimo al 80% de las sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Presentación de los materiales e instrumentos de trabajo de la didáctica mediante modelamiento. ○ Simulación para el uso y la presentación de los diferentes materiales por parte de los alumnos. ○ Análisis y puesta en común de los resultados de la observación en relación con los fundamentos de la didáctica y las competencias del pensamiento matemático señaladas en los planes y programas de la SEP. ○
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Trabajo colaborativo: elaboración de nuevos instrumentos de trabajo acordes a las necesidades del centro de trabajo de cada estudiante. ○ Elaboración de un manual que dé cuenta del manejo de los materiales y de las estrategias para la presentación de los mismos en el área de Matemáticas
Bibliografía	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Faure, P. La matemática. Método y progresión. CIPE, Guadalajara, 1977. ○ Pereira, M. N. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure. Ed. Trillas, México. ○ Secretaría de Educación Pública (1993). Plan y programas de estudio 1993. México: SEP. ○ Secretaría de Educación Pública (1995). Fichero actividades didácticas. Matemáticas. Segundo a sexto grado. México: SEP. 	

Duración

El diplomado tiene una duración de dos años. Para cubrir los créditos correspondientes a cada uno de los cinco niveles, los alumnos asistirán a clases durante 16 semanas, los martes de 15:30 a 19:30 p.m., completando 16 sesiones de 2 horas para cada una de las asignaturas que cursarán en cada nivel.

Fechas de realización

El primer diplomado iniciará el martes 4 de septiembre de 2007.

Evaluación curricular

Con el fin de corroborar el logro de los propósitos establecidos en este diplomado, así como su relevancia y pertinencia, se llevarán a cabo dos tipos de evaluaciones: la formativa, que se realizará a lo largo de cada nivel, y la sumativa, que se realizará al finalizar cada nivel y al finalizar el diplomado.

Evaluación formativa

Se valorará la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se lleven a cabo dentro de las aulas, con base en los siguientes criterios de evaluación:

Aspectos a evaluar	Criterios de evaluación
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pertinencia: relación con las necesidades e intereses de los alumnos ○ Claridad: los alumnos los conocen clara y oportunamente ○ Nivel de logro: según la perspectiva de los alumnos
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pertinencia: congruencia con los objetivos planteados ○ Relevancia: relación con los intereses de los alumnos ○ Orden lógico: claridad en su organización y secuencia ○ Claridad: explicitación de los vínculos existentes entre la teoría y la práctica
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pertinencia de las estrategias utilizadas: los alumnos perciben que facilita el aprendizaje ○ Nivel de participación por parte de los alumnos durante las sesiones de clase o taller ○ Facilitación del trabajo cooperativo
Trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cumplimiento del programa ○ Dominio de los contenidos del programa ○ Asistencia y puntualidad ○ Pertinencia de las estrategias de acuerdo a los propósitos de la materia o taller ○ Calidad del ambiente de trabajo: comodidad, orden y confianza ○ Motivación de los alumnos ante la materia o taller
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pertinencia: en relación con los contenidos del programa ○ Claridad ○ Accesibilidad ○ Vigencia o actualidad
Organización	<ul style="list-style-type: none"> ○ Adecuación de los tiempos y los espacios respecto de las actividades de aprendizaje ○ Atención y apoyo por parte de la dirección

Estos aspectos se evaluarán mediante el uso de dos mecanismos: la observación de las clases y la aplicación de cuestionarios diseñados con base en el uso de escalas apreciativas, con el fin de conocer la opinión de los alumnos acerca de los aspectos antes señalados.

Evaluación sumativa

- El propósito de esta evaluación será averiguar los niveles de logro obtenidos por los alumnos respecto a las competencias que se establecen en el perfil de egreso. Dicha evaluación se llevará a cabo cada vez que una generación concluya el último nivel, y se tomarán en cuenta los siguientes aspectos:
- Dominio conceptual de los fundamentos teóricos centrales de la educación Personalizada.
- Capacidad para organizar los materiales dentro del salón, de acuerdo a la progresión propia de cada didáctica.
- Dominio del uso del material propio de cada didáctica.
- Capacidad para explicar los fines educativos que se persiguen mediante el uso de los diferentes materiales.
- Capacidad para reconocer y/o diseñar autocontroles.