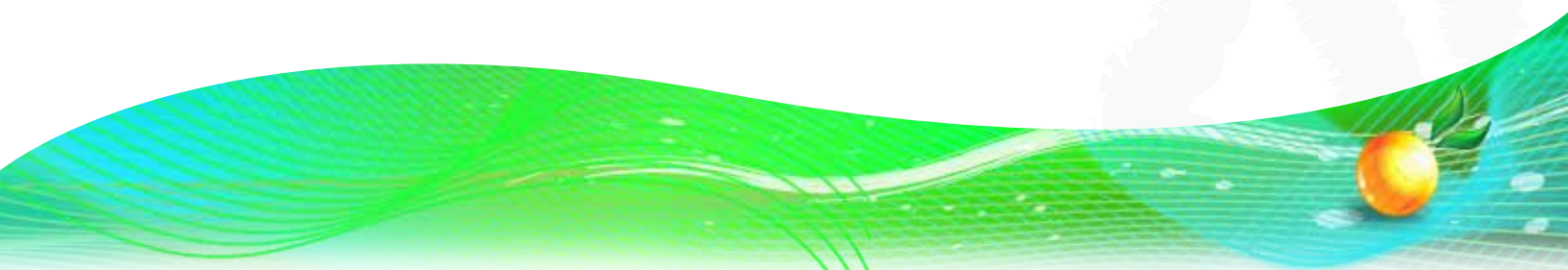


**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL
PROYECTO EDUCATIVO
DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**



INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL PROYECTO EDUCATIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Mat. Ma. Guadalupe Lucio Gómez Maqueo, Directora General del Instituto de Educación Media Superior del D. F., con fundamento en los artículos 40, 71 fracciones I y IX de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal y Tercero fracción I del Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, el H. Consejo de Gobierno del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, mediante Acuerdo No. SO-3/13/2006, correspondiente a su Tercera Sesión Ordinaria de 2006, celebrada el día 28 del mes de agosto de 2006, aprobó el Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior, quedando de la forma siguiente:

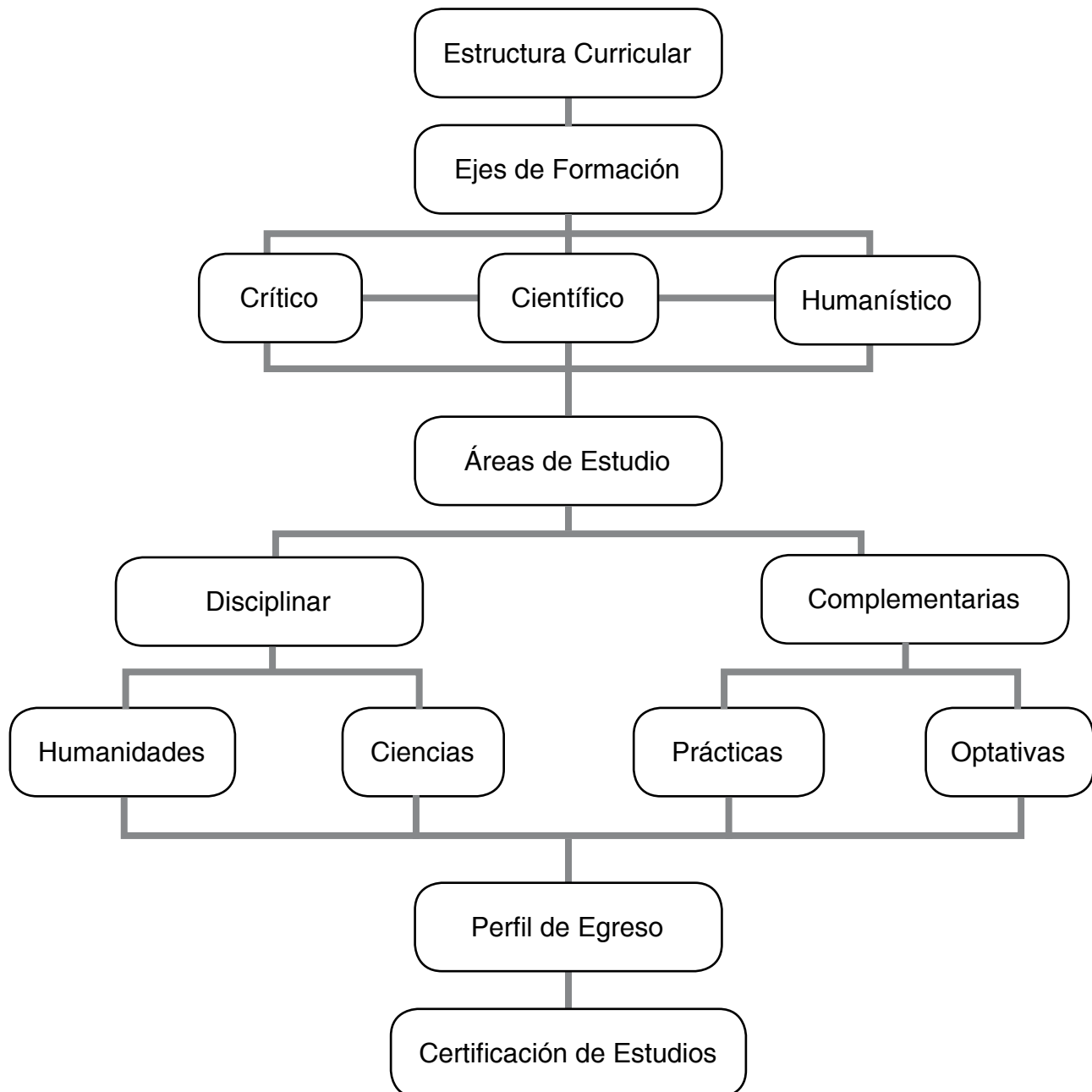
PROYECTO EDUCATIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

- 1. Estructura Curricular**
 - 1.1. Ejes de Formación**
 - 1.1.1. Formación Crítica**
 - 1.1.2. Formación Humanística**
 - 1.1.3. Formación Científica**
 - 1.2. Áreas de Estudio**
 - 1.2.1. Ámbito Disciplinar**
 - 1.2.2. Ámbito de Áreas Complementarias**
 - 1.2.3. Asignaturas Optativas y Campos de Formación**
- 2. Proceso Educativo**
 - 2.1. Espacios de Trabajo Académico**
 - 2.1.1. Espacios para el Trabajo Docente**
 - 2.1.1.1. Trabajo Grupal**
 - 2.1.1.2. Laboratorio**
 - 2.1.1.3. Horas de Estudio**
 - 2.2. Tutoría**
 - 2.2.1. La Asesoría Académica**
 - 2.2.2. El Seguimiento y el Acompañamiento**
 - 2.3. Evaluación del Aprendizaje**
 - 2.3.1. Evaluación Diagnóstica**
 - 2.3.2. Evaluación Formativa**
 - 2.3.3. Evaluación Compendiada**
 - 2.4. Relación Estudiante-Docente-Tutor**
 - 2.5. Perfil de Egreso**
 - 2.6. Certificación de Estudios**
- 3. El Desarrollo Permanente del Proyecto Educativo**

1. Estructura Curricular

1.1. Ejes de Formación

Establecer el sentido que tendrá la formación de los estudiantes en el ámbito educativo, de cara al desarrollo de una cultura general y de un conjunto de competencias que faciliten la intervención y transformación de la realidad inmediata del estudiante, implica que se consideren distintos campos del saber que la humanidad ha desarrollado a lo largo del tiempo y se plasmen en un conjunto de ejes de formación.



Así, la estructura curricular del Proyecto Educativo, está organizada a partir de tres ejes que conducen la formación de los estudiantes:

Formación Crítica
Formación Humanística
Formación Científica

Estos ejes de formación tienen el propósito de establecer el enfoque del Plan y los Programas de Estudio de cada área, así como orientar los procesos educativos y situar el desarrollo académico de los estudiantes de forma integral. En este sentido, los ejes de formación guardan un equilibrio entre sus elementos, con el fin de brindar una formación académica a los estudiantes, en el sentido más amplio del término, sin que predomine algún área del saber o de los campos de preparación concretos para el desarrollo de alguna destreza física o intelectual en específico.

1.1.1. Formación Crítica

Un aspecto sustantivo del Proyecto Educativo es la formación del pensamiento crítico de los estudiantes, ya que el desarrollo de este tipo de pensamiento desempeña una función fundamental en la actuación de los sujetos y de la sociedad en su conjunto. Por un lado, favorece el desarrollo de la autonomía de pensamiento de los estudiantes, que es la base para que éste continúe aprendiendo durante toda su vida. Por otro, posibilita la toma de decisiones particulares, por parte de los estudiantes con un mayor margen de responsabilidad y consideración hacia el otro.

En virtud de ello, la formación crítica tiene cinco componentes principales estrechamente entrelazados entre sí, y que se presentan de forma separada sólo con fines analíticos:

- a) Actitud crítica.
- b) Dominio del campo u objeto de la crítica.
- c) Capacidad y hábito de vigilancia epistemológica.
- d) Capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural.
- e) Capacidad y hábito de contextualización histórico-social.

La actitud crítica consiste en la disposición auténtica de búsqueda de la verdad¹. Se trata de un objetivo educativo de enorme importancia, pero su logro no es responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas ni estas tienen instrumentos pedagógicos que lo garanticen. Sin embargo, la escuela puede hacer por conseguirlo mucho más de lo que frecuentemente se acepta.

Debe reconocerse que el desarrollo de una actitud crítica, en el sentido que aquí se ha definido, es resultado más que nada del ejemplo que dan las actuaciones reales de los diversos actores

¹ La noción de “verdad” ha sido objeto de discusiones desde hace más de dos milenios; no se pretende abordar aquí esta discusión, solamente cabe advertir que la verdad no es lo contrario al error o a la ignorancia (cuyo combate compete a la ciencia), sino lo contrario a la mentira, al engaño. Esto es, la verdad implica no solamente un enunciado que corresponde con la realidad, sino también la voluntad de hacer corresponder el enunciado con dicha realidad; voluntad que enfrenta no solamente un reto intelectual, sino sobre todo un reto moral.

Es este concepto de verdad al que se refiere aquí la expresión “actitud crítica”.

del proceso educativo. Esta intervención del ejemplo es determinante también en el logro de otros objetivos formativos y deberá tenerse presente que su eficacia exige establecer reglas de conducta altamente exigentes y que éstas sean asumidas en el proceder cotidiano; debe quedar claro que este currículum del contexto (u oculto) es tan importante como el currículum en sentido convencional.

Particularmente importante para el logro de esta actitud crítica es la actuación de los docentes durante el proceso educativo; es de esperarse que en su empeño por indagar la verdad, sean cuales sean sus consecuencias, tendrá un efecto importante en los estudiantes.

Como parte de la formación crítica, hay que hacer conciencia en los estudiantes de que ejercer responsablemente la crítica implica dominar el campo en el cual se está discutiendo. Por tanto, el Plan de Estudios garantiza que los estudiantes desarrollen de forma satisfactoria los temas acerca de los cuales se les propone ejerzan la crítica.

Evidentemente no se espera que los estudiantes alcancen un desarrollo pleno de tema alguno, pero sí es posible lograr que adquieran un panorama claro de lo que saben y de lo que no saben, y la modestia para preguntar y para guardar silencio cuando sea necesario. Para lograr este dominio, el Plan de Estudios dará importancia a la comprensión de conceptos básicos de cada disciplina, así como el desarrollo, de acuerdo al nivel medio superior, de un conjunto de competencias básicas para el aprendizaje como son la comprensión lectora, el razonamiento lógico, la expresión oral y escrita.

Un tercer elemento de la formación crítica es la capacidad y hábito de vigilancia epistemológica. Se trata, evidentemente, de que los estudiantes se pregunten continuamente sobre la validez de los procedimientos utilizados para la construcción de los saberes que se les presentan o que ellos mismos generan. El hábito será resultado de la práctica sistemática de este cuestionamiento, y la capacidad se podrá desarrollar orientando a los estudiantes sobre técnicas de análisis conceptual y metodológico.

Esta actitud y esta capacidad se desarrollan con la práctica sistemática de la discusión rigurosa oral y sobre todo, escrita y del análisis de los objetos centrales de la crítica: la realidad inmediata, los fenómenos cotidianos, los mitos, las falacias, los estereotipos, los intereses ocultos.

La formación crítica también implica un cuarto elemento: el desarrollo de la capacidad y hábito de la contextualización teórico-cultural. Se trata de que, sin caer en un relativismo a ultranza, los jóvenes aprendan a identificar las bases teóricas de las que se desprenden determinados conceptos, y el contexto cultural en el cual se originan, y de qué, en función de ello, reconozcan el valor que tienen y sean capaces de establecer a nivel básico relaciones dialógicas entre diversas posiciones teóricas o filosóficas.

La formación crítica se complementa con un quinto elemento: el desarrollo del hábito y capacidad de contextualización histórico-social de los conocimientos. Se trata de que los estudiantes identifiquen a nivel básico la génesis de los conocimientos en el devenir histórico y su relación con la estructura social. Para lograr este propósito, el Plan de Estudios incorpora un conjunto de campos de estudios

que propician la formación de los estudiantes en problemáticas específicas de la realidad inmediata de la comunidad en la que éstos están insertos.

1.1.2. Formación Humanística

La formación humanística comprende el desarrollo de:

- a) Actitud y conocimientos axiológicos
- b) Conciencia humanística (histórica y social)
- c) Conciencia ética
- d) Disposición y capacidad de actuación moral
- e) Sensibilidad y capacidad de reflexión estéticas
- f) Capacidad de expresión artística
- g) Capacidad de interacción social eficaz y responsable
- h) Capacidad de expresión oral y escrita
- i) Hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado

Cada quien hace su propio catálogo de valores humanos, éticos, sociales y estéticos e incluso los cambia a lo largo de la vida. En este sentido, el bachillerato debe lograr en el estudiante una actitud de permanente búsqueda, respeto y promoción de los valores humanos universales.

Se busca desarrollar en el estudiante una sólida conciencia humanística, entendida como la conciencia de que todos los seres humanos comparten vida, destino y emociones; de que forman parte de una especie que trasciende su momento y su lugar, de ahí la importancia del estudio de diversas culturas.

Para que el estudio de diversas culturas y de sus valiosas obras culturales debidamente seleccionadas cumplan el objetivo aquí propuesto, se evitará el enfoque tradicional que consiste en transmitir datos históricos más o menos relevantes y, en cambio, deberá existir un serio empeño para que los estudiantes aprecien realmente los valores y experiencias humanas que dichas obras contienen, mediante el contacto directo con ellas.

Varios de los elementos incluidos en los ámbitos de formación que se han denominado “formación crítica” y “formación científica” constituyen también parte importante de lo que compone a la “formación humanística”. En rigor, varios de los elementos incluidos en dichos párrafos, tradicionalmente han formado parte del desarrollo intelectual pretendido por diversas corrientes humanistas, desde la Grecia clásica hasta nuestros días.

El bachillerato ha de estar empeñado en lograr que los estudiantes tomen conciencia de que son sujetos éticos. Se trata de desarrollar en ellos la actitud y capacidad para decidir autónomamente, con plena conciencia de sus derechos y obligaciones, de los derechos de los demás y de las repercusiones de sus actos.

Este desarrollo ético exige que los estudiantes vivan en el bachillerato diversos valores. A su

logro contribuirán, además, la adquisición de conocimientos teóricos en el campo de la ética, y la adquisición de una cultura básica, a través de la lectura reflexiva de textos literarios, filosóficos e históricos, así como los derivados del desarrollo de las otras áreas del saber.

La formación estética es un componente fundamental en el bachillerato. Esta formación comprende no solamente el desarrollo de la sensibilidad estética y de la capacidad de expresión artística, sino también el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre el significado del arte y los valores humanos que lo generan y quedan plasmados en las obras artísticas. Hay que tener presente que en el logro de estos objetivos es de poca importancia los discursos, y se llega más lejos en la medida en que los estudiantes son expuestos al contacto directo con una rica variedad de obras artísticas que propicien su apreciación, creación y reflexión crítica.

Es previsible que varios de los objetivos educativos, hasta aquí especificados, impulsen hábitos de trabajo, pero además es conveniente señalar explícitamente que el bachillerato ha de lograr que los estudiantes adquieran el hábito de trabajar con disciplina, orden y eficacia, lo que no implica algún tipo de actividad en particular, sino el que estudiantes y docentes se impongan esta exigencia en sus actividades cotidianas.

Finalmente, como parte de la formación humanística debe considerarse el desarrollo de las competencias necesarias para una interacción social responsable, consciente, efectiva y para la convivencia solidaria.

Tenemos que mantener una disposición firme hacia estas actuaciones, lo que implica desarrollar competencias de expresión verbal y escrita, la capacidad y disposición para organizar eficientemente el tiempo, conocimiento de la organización de la sociedad y de la administración pública, así como de los derechos y deberes de los sujetos.

1.1.3. Formación Científica

En este Modelo se contemplan cuatro elementos constitutivos de la formación científica, a saber:

- a) Actitud científica
- b) Cultura científica general
- c) Conocimiento sólido de algunas ciencias particulares
- d) Capacitación para la investigación científica

La actitud científica consiste en la duda sistemática (la imperdonable sospecha de las obviedades) y en la práctica de sistematizar toda indagación. Implica para el estudiante el desarrollo de una razonable seguridad en sí mismo y la desmitificación de los grandes científicos y de la ciencia misma. Para lograr el desarrollo de esta actitud es necesario que la transmitan los docentes y sea apoyada con el estudio de la historia de la ciencia, historia de los errores y de los paradigmas, con la lectura de biografías y autobiografías de los científicos, además de la experimentación orientada a motivar la curiosidad, interés y asombro, y no la simple repetición de rutinas.

Un segundo elemento de la formación científica es la adquisición de una razonable cultura científica, la cual consiste en el desarrollo de un panorama de las principales disciplinas científicas, así como de los procesos y estructuras del conocimiento científico.

En el debate contemporáneo acerca de la enseñanza de las ciencias en el nivel medio superior, se han configurado dos posiciones extremas: la de quienes sostienen que esta enseñanza debe tener el enfoque propuesto en el párrafo anterior, y la de quienes sostienen que ese enfoque es indeseable, y que lo adecuado es lograr que el estudiante domine, en sentido estricto los resultados (avances) de determinadas disciplinas científicas. La propuesta del Proyecto Educativo es que se concierten ambos enfoques y que, además de la enseñanza de la filosofía y la historia de la ciencia, se exija a todos los estudiantes el dominio (en sentido estricto) de determinadas competencias básicas y particulares de la ciencia, concretamente de las matemáticas, la física, la química y la biología.

El cuarto y último elemento de la formación científica consiste en la formación inicial para la investigación científica, la cual comprende el manejo de métodos y técnicas de investigación documental, experimental y analítica, así como el análisis de comunicaciones científicas. También los estudiantes se inician en las técnicas de redacción de un informe científico, conocen y experimentan distintos modos de diseñar los criterios con los cuales juzga un informe de esta naturaleza.

1.2. Áreas de Estudio

Las áreas de estudio se agrupan en dos grandes ámbitos para propiciar una formación congruente con los ejes formativos de la estructura curricular. Estos ámbitos son el disciplinar y el complementario.

1.2.1. Ámbito Disciplinar

El ámbito disciplinar se conforma por dos áreas de estudio humanidades y ciencias. El área de humanidades tiene como propósito central el estudio del ser humano, de sus concepciones y de sus manifestaciones, así como su trascendencia en el tiempo y espacio.

El área de ciencias plantea como propósito central que los estudiantes se acerquen gradualmente a los métodos y principios de la ciencia para desarrollar el razonamiento lógico, a través de un trabajo ordenado y sistemático. De esta manera se favorece la comprensión profunda y crítica de la realidad.

Aun cuando las áreas de trabajo del ámbito disciplinar son “ciencias” y “humanidades”, evidentemente no hay una asociación biunívoca entre éstas y lo que se denomina “formación científica” y “formación humanística. La formación humanística es resultado del trabajo académico en esta área, pero también del que se desarrolla en los otros ámbitos y otras áreas, e incluso de factores externos al trabajo académico propiamente dicho.

El estudio y enseñanza de las ciencias contribuye a la formación humanística mediante las necesarias y constantes referencias a la filosofía e historia de la disciplina que se traten. Lo mismo

puede decirse de la formación científica, por ejemplo, el trabajo en historia y filosofía, que en esta clasificación pertenecen al área humanística, contribuyen a la formación científica.

Asignaturas del ámbito disciplinar	
Humanidades	Ciencias
Artes Plásticas	Biología
Filosofía	Física
Historia	Matemáticas
Lengua y Literatura	Química
Música	

1.2.2. Ámbito de Áreas Complementarias

El ámbito áreas complementarias está conformado por asignaturas prácticas y optativas.

Las asignaturas prácticas se orientan al desarrollo de competencias para el aprendizaje y la comunicación.

Las asignaturas optativas trascienden las áreas de formación disciplinar, ya que en que conforman ésta área, los estudiantes movilizan y aplican las competencias que han logrado desarrollar. Dentro de esta área se pueden configurar una serie de campos de estudio tales como: salud, educación, medio ambiente, organización, cooperativismo, entre otros.

Estos campos permiten al estudiante analizar y comprender su entorno inmediato para transformarlo, además de poder perfilar su formación hacia una de las áreas de estudio para su ingreso a la educación superior. En este sentido, de acuerdo a los campos de estudio, se definen las asignaturas optativas.

Asignaturas Complementarias	
Prácticas	
Computación	
Inglés	
Planeación y Organización del Estudio	

1.2.3. Asignaturas Optativas y Campos de Formación

El énfasis de los programas de las asignaturas durante los dos primeros semestre se sitúa en el desarrollo de las competencias básicas para el aprendizaje. Se trata de que los estudiantes aprendan a leer bien y comprendan la lectura que hacen. Esto va de la mano de las actividades programadas para que desarrollen habilidades para la búsqueda y organización de información; además de un razonamiento lógico-matemático y la adecuada expresión oral y escrita.

En el tercer y cuarto semestre, tomando como base las competencias básicas para el aprendizaje ya desarrolladas, los programas se orientan a la identificación de procesos históricos, al desarrollo del pensamiento crítico y a la elaboración de una noción más completa de los métodos científicos. Los estudiantes realizan diversos tipos de investigación con base en documentos literarios, científicos, periodísticos, filosóficos e históricos; identifican los elementos formales de una obra plástica, comprenden y resuelven problemas matemáticos de mayor grado de dificultad. Interpretan textos en inglés, desarrollan argumentos sobre una situación y presentan en formas diversas los trabajos de investigación.

En los últimos dos semestres la orientación de los programas es hacia al desarrollo de saberes prácticos, organizados en función de un conjunto de campos formativos para la intervención social.

Estos campos se organizan por grupos de asignaturas optativas interdisciplinarias y transdisciplinarias, y configuran una base de competencias que los estudiantes desarrollan de acuerdo con la orientación que se imprime a la intervención social, sea salud, nutrición, medio ambiente, empleo, educación sanitaria, alfabetización, vialidad, comunicación, educación para adultos, entre otros.

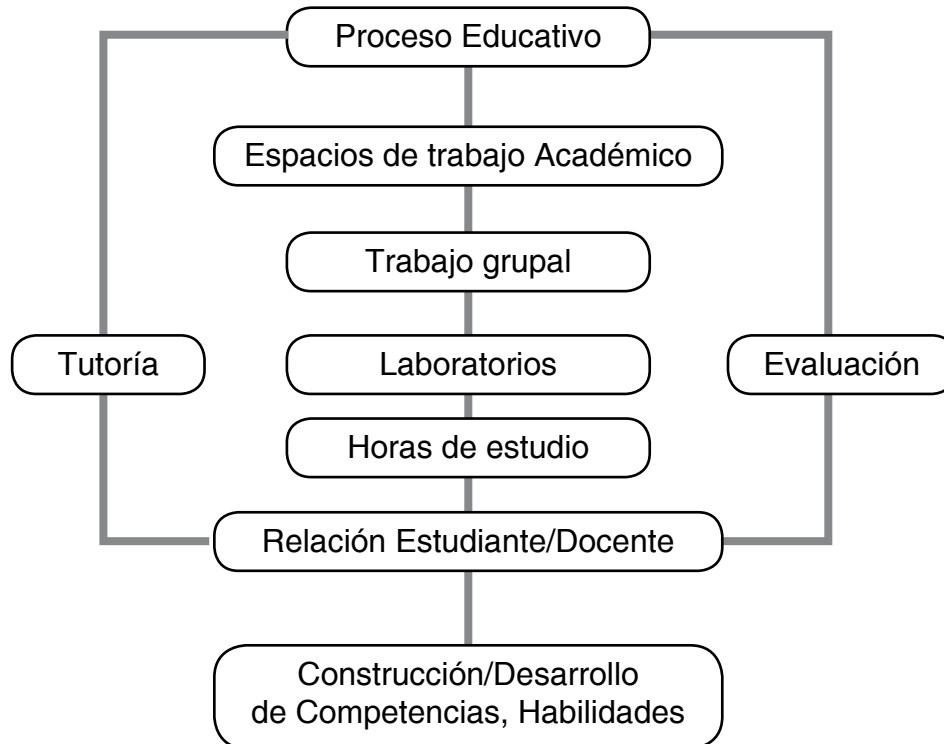
Las asignaturas optativas tienen un carácter más específico que en los semestres anteriores y sobre todo práctico.

La participación de los estudiantes en los campos de formación los prepara con un conjunto de habilidades, conocimientos, valores y destrezas, a fin de que continúen sus estudios en el nivel superior e igualmente, y potencien e impulsen así acciones que contribuyan a la atención de las diversas problemáticas y retos que enfrenta su comunidad, con el propósito de fortalecer la convivencia y la cohesión social.

2. Proceso Educativo

2.1. Espacios de Trabajo Académico

El trabajo académico que desarrollan estudiantes y docentes-tutores se realiza a través de diversos procesos, acciones, tiempos y espacios articulados unos con otros



2.1.1 Espacios para el Trabajo Docente

El Docente-Tutor es en todo momento responsable de su actividad docente; brindar asesoría académica; da seguimiento y acompañamiento al estudiante para identificar factores que ponen en riesgo la continuidad y permanencia de los estudiantes en la escuela; evalúa los aprendizajes; trabajar de forma colegiada con los docentes-tutores de su disciplina; realiza su planeación personal y colectiva con sus pares y participa activamente en su propia formación y desarrollo docente.

Para realizar lo anterior, el docente-tutor cuenta con el espacio de la Academia, en donde se reúnen semanalmente con los docentes-tutores de su misma disciplina y plantel para compartir las experiencias generadas en el desarrollo del programa de estudios, además de socializar cómo ha diseñado y empleado sus estrategia de enseñanza y de evaluación, haciendo un balance de las acciones que en conjunto han emprendido y los resultados conseguidos con sus estudiantes; determinando con sus compañeros los aspectos de la práctica docente que son necesarios fortalecer, y con base en ello realizar su planeación.

Los docentes-tutores tienen a su disposición con un espacio más amplio de carácter disciplinar para el intercambio de experiencias, así como con espacios para el trabajo multidisciplinario.

Para realizar la evaluación de los aprendizajes, el docente tutor cuenta con un sistema de evaluación diagnóstica que le brinda información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas por sus estudiantes previamente al inicio de cada curso. También se sirve de un sistema de registro para la evaluación formativa y compendiada que le permite documentar, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las competencias que cada estudiante logra, registrando los aspectos que tiene que fortalecer, junto con las estrategias y los trabajos que el estudiante ha de cumplir.

El estudiante debe participar activa y responsablemente sus procesos de aprendizaje en los siguientes espacios:

2.1.1.1. Trabajo Grupal

Consiste, principalmente, en sesiones de una hora u hora y media de duración, en general, en las cuales un grupo de estudiantes (aproximadamente 25) trabaja con un docente-tutor. En estas sesiones, que de manera imprecisa acostumbramos llamar “clases”, el docente busca motivar a los estudiantes, darles guías y orientación para el estudio de los temas correspondientes, introducirlos al vocabulario, presentar y explicar las ideas y conceptos centrales del tema que se continuará trabajando individualmente, en equipo con otros compañeros y con el apoyo de los tutores.

Los estudiantes tienen oportunidad de hacer preguntas con respecto a los asuntos que expone el docente, quien las aborda en la medida en que juzgue que pueden ser de interés general.

Estas sesiones se conciben como una parte del complejo proceso de aprendizaje en el que desempeñan un papel central el trabajo del propio estudiante, y que está apoyado con asesorías individuales. Las asesorías constituyen otro espacio adicional para la solución de problemas y dudas particulares, y para dar un seguimiento detallado al progreso del estudiante.

El propio docente-tutor valora las situaciones en las cuales es indispensable, para beneficio de todo el grupo, hacer explicaciones amplias y detalladas de algún tema, para lo cual hace los arreglos necesarios en el programa de trabajo añadiendo más “horas de clase”. Esto es factible porque tanto maestros como estudiantes disponen de tiempo para ello.

La función del docente-tutor no es la de simple transmisor de los conocimientos, sino más bien la de constituir un ejemplo intelectual y moral para los estudiantes y la de transmitir experiencias que hacen más expedito el proceso de aprendizaje. En las sesiones grupales, como en todas las actividades y espacios de trabajo, el docente-tutor lleva puntualmente un registro de la asistencia de los estudiantes, ya que la asistencia de éstos es fundamental porque permite, por un lado, organizar las demás actividades de trabajo académico y por el otro, dar cuenta de las ausencias de los estudiantes a su tutor designado para posteriormente investigar sus posibles causas.

Dados los objetivos señalados para este tipo de sesiones, no se justifica que sumen más de 12 o 14 horas a la semana.

2.1.1.2. Laboratorios

Estos espacios contribuyen a que los estudiantes logren las competencias que constituyen lo que en este Modelo se define como formación científica, a través de tareas concretas en las que se busca que los estudiantes desarrollen la imaginación, la creatividad y la reflexión que sirven de incentivo para construir explicaciones sobre diversos fenómenos. Aún cuando en el mapa curricular está incluido un número fijo de horas a la semana de trabajo en laboratorio para las asignaturas de física, química y biología, su distribución horaria depende de los ritmos propios de cada grupo, pudiendo ser, incluso, que algunas semanas todas las sesiones grupales se desarrollen en el laboratorio y en algunas otras, todas se realicen en el aula. Sin embargo, dado el apoyo que significa el trabajo en este espacio, se considera esencial que se cubra el número de horas de trabajo en el laboratorio programadas al semestre.

2.1.1.3. Horas de Estudio

Las Horas de Estudio se conciben como un espacio de mayor flexibilidad y recreación para el aprendizaje, en donde el estudiante, de manera individual o en pequeños grupos, pone de manifiesto, en la elaboración de trabajos concretos, el nivel de desarrollo de diversas competencias, actitudes y valores. El estudio significa, en la mayor parte de los casos, la lectura de libros, artículos, ensayos, informes o cualquier otro material que les es indicado por los docentes-tutores durante las sesiones grupales o asesorías; pero también comprende, principalmente en los semestres avanzados, sesiones de discusión o seminarios en los cuales se tiene el apoyo de docentes-tutores o cuando el estudiante investiga por su cuenta.

Para el docente-tutor, sobre todo con los estudiantes de los primeros semestres, representa la oportunidad de orientar y acompañar las actividades de éstos en los momentos en que realicen la consulta de libros, discutan con otros compañeros y efectúen la redacción de trabajos, experimentos o prototipos. Este estudio individual o grupal representa, aproximadamente, unas veintiséis horas a la semana, de manera que la carga total de trabajo para los estudiantes (sumando las horas de “clase” y las asesorías) es de 40 horas semanales; estas veintiséis horas se reducen en los semestres en que están programados otras actividades, tales como laboratorios o prácticas.

2. 2. Tutoría

La tutoría es, ante todo, una actividad permanente e intrínseca a la labor del docente-tutor, así como al desarrollo de sus estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de atención a la diversidad de necesidades de los estudiantes y de la evaluación de los aprendizajes. Con la tutoría se busca atender a las necesidades y expectativas de formación académica de los estudiantes, desde su ingreso hasta su egreso del bachillerato.

La tutoría tiene dos dimensiones: la Asesoría Académica y el Seguimiento y Acompañamiento.

2.2.1 La Asesoría Académica

Todos los estudiantes tienen asesorías permanentes para la solución de los diversos problemas académicos que se les presentan, por lo que la asistencia es obligatoria. En los primeros semestres las asesorías desempeñan también otras importantes funciones, entre ellas: reforzar la motivación de los estudiantes, darles las orientaciones pedagógicas necesarias para que estudien de manera efectiva; indicar trabajos especiales para la solución de problemas y resolver dudas, entre las más importantes. Será una actividad obligatoria a cargo del docente-tutor, cuyo propósito es orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de su asignatura.

La primera función del docente-tutor es llevar un registro del proceso de aprendizaje que realice el estudiante, registro que le ofrece elementos para evaluar progresivamente cómo va desarrollando el estudiante las diferentes habilidades y construyendo los conocimientos correspondientes a su asignatura. Para realizarlo, el docente-tutor considera los aprendizajes previos con los que el estudiante emprende el curso, las necesidades académicas que presente el estudiante durante las actividades que éste realice, de forma colectiva o individual, en los espacios de la clase, las horas de estudio, los laboratorios. Lo anterior le permite efectuar durante el proceso, los ajustes necesarios a su planeación, así como generar nuevas experiencias de aprendizaje relacionadas con los temas de la asignatura, mismas que los estudiantes desarrollen en los demás espacios de trabajo académico. Por lo mismo, se contempla el registro de la asistencia del estudiante a los diferentes espacios y de ello da cuenta a su tutor.

2.2.2. El Seguimiento y el Acompañamiento

Cada docente-tutor tiene a su cargo 15 estudiantes que son sus tutorados durante el año escolar. El seguimiento y acompañamiento tiene un carácter diferenciado. A través de ellos se busca identificar la diversidad de necesidades y situaciones particulares de los estudiantes durante su trayecto por el bachillerato, con el fin de prevenir posibles situaciones de abandono o atraso escolar.

El seguimiento por parte del docente-tutor inicia con la consulta que realiza de la información socioeconómica, y que el estudiante brinda a la institución una vez que ingresa al bachillerato. Posteriormente, recurre al historial académico del joven y realiza entrevistas a éste para ampliar la información con que se cuenta. Asimismo, consulta el registro que se lleva sobre el desempeño académico del estudiante en diferentes asignaturas, para complementarla con la información personal del joven.

El docente-tutor lleva otro registro en el cual identifica la regularidad con la que asisten sus tutorados a clase y a la asesoría académica; las circunstancias que motivan a cada joven a ausentarse de la escuela, temporal o definitivamente; valora las características de contenido, presentación y regularidad de los trabajos y tareas de sus tutorados, así como las condiciones personales y académicas en las que cada estudiante va desarrollando sus aprendizajes en distintas asignaturas.

Con esta información el docente-tutor cuenta con suficientes elementos para elaborar continuamente estrategias de atención a las necesidades de sus tutorados, desde su ingreso al bachillerato y durante

todo su trayecto por éste, así como identificar los factores que ponen en riesgo la permanencia o continuidad de sus tutorados.

El docente-tutor acompaña al estudiante durante su tránsito por la escuela, las asignaturas y los distintos espacios de trabajo académico, formales e informales, con base en la información personal que se recupera del estudiante durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con el acompañamiento, el docente-tutor implementa acciones compensatorias que atienden los problemas que presenta el estudiante para integrarse a la escuela, al relacionarse con sus pares, y aquellos que se presentan para generar un ambiente propicio de pertenencia a la comunidad escolar y de respuesta ante diversos aspectos relacionados con el entorno familiar, social y personal, mismos que influyen en su propia construcción social y personal.

Por otra parte, el docente-tutor, a través del acompañamiento aplica diversas estrategias para reconocer las necesidades de aprendizaje del estudiante, así como las deficiencias en sus hábitos para estudiar y organizar su estudio, con el fin de que éste último se comprometa y dé sentido a su trayecto durante el bachillerato.

Las actividades de seguimiento y acompañamiento que realizan los docentes-tutores se llevan a cabo a través de un Programa de Atención Tutorial, que da cuenta del desarrollo integral de los estudiantes, mediante la identificación y seguimiento de diversos factores que ponen en riesgo la estabilidad y permanencia de éstos dentro de la escuela.

El Programa de Atención Tutorial brinda a los docentes-tutores los propósitos que guían su actividad tutorial, estableciendo las distintas formas en que puede organizar y orientar sus acciones para llevar a cabo el seguimiento y acompañamiento a sus tutorados. Asimismo, cuenta con espacios físicos en donde brinda asesoría académica a los tutorados que cursan su asignatura.

2.3. Evaluación del Aprendizaje

La evaluación del aprendizaje tiene como función básica apoyar el proceso educativo; debe verse, esencialmente, como un elemento fundamental para la retroalimentación del proceso de aprendizaje, de forma que el estudiante dé cuenta qué sabe y qué ignora. Este tipo de evaluaciones es de gran utilidad para que los docentes revisen la eficacia de su trabajo y busquen las mejores estrategias de enseñanza; de estas evaluaciones la institución también obtiene valiosa información para evaluar el Plan de Estudios, los programas, los métodos y el desempeño de los docentes.

La evaluación de los aprendizajes está constituida por tres dimensiones, acordes al momento en que se introducen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas tres dimensiones son la diagnóstica, formativa y compendiada.

2.3.1 Evaluación Diagnóstica

El objetivo de evaluación diagnóstica es brindar información sobre los conocimientos, habilidades

y actitudes previas que han desarrollado los estudiantes hasta antes del inicio de cada ciclo, en función de los saberes que deben desarrollar en las asignaturas que cursan.

Con la evaluación diagnóstica se busca activar los aprendizajes previos de los estudiantes que están latentes hasta el momento de la realización de la misma. Permite a los docentes-tutores elaborar la planeación de su curso de forma diferenciada, de acuerdo con los resultados obtenidos en ella.

Asimismo, permite que los docentes-tutores elaboren diferentes estrategias de enseñanza, que respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, identificadas en esta evaluación, las cuales se podrán implementar de forma individual o grupal, en los espacios del aula, la asesoría académica, en las horas de estudio, la biblioteca, el laboratorio y en los espacios informales del plantel.

Desde la perspectiva del estudiante, la evaluación diagnóstica es útil para reconocer las competencias que ha construido hasta ese momento; le ayuda a identificar algunas dificultades que tiene para el desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades o actitudes, así como para situar el lugar desde donde tiene que partir con relación al Programa de Estudios.

Se cuenta con una evaluación diagnóstica institucional que permite sistematizar y conocer los resultados tanto individuales como grupales de manera ágil; esto no obsta para que los docentes puedan complementarla con sus estudiantes.

2.3.2 Evaluación Formativa

La evaluación formativa es un elemento estrechamente ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje; su propósito es que el docente-tutor brinde seguimiento puntual al desarrollo de competencias de los estudiantes.

Por lo tanto, en el momento de la evaluación tiene menos sentido la valoración del resultado en sí mismo y adquiere mayor relevancia comprender qué, cómo y a través de qué el estudiante aprende. Llevar a cabo esto exige, por parte del docente-tutor, que ponga especial atención en el proceso de aprendizaje del estudiante para que identifique qué aprendizajes se le complican más, qué obstáculos se le presentan, cuáles estrategias propician mejores resultados y en qué espacios de trabajo académico se desenvuelve mejor.

La evaluación formativa parte de la planeación que el docente-tutor elabore, para ello considera los aprendizajes previos de los estudiantes identificados en la evaluación diagnóstica. En este sentido, las estrategias de enseñanza cobran un papel preponderante para crear enlaces adecuados entre las competencias previas de los estudiantes y aquellas que se van a desarrollar.

En este caso, la evaluación formativa arroja evidencias de la relación lograda entre los aprendizajes nuevos y los previos; indica el éxito en el empleo de las estrategias y por consecuencia, la oportunidad para que el docente-tutor ajuste su planeación durante el curso.

Al ser la evaluación un proceso de observación sistemática, personalizada y contextualizada del aprendizaje de los estudiantes, es imprescindible que durante la evaluación formativa el docente-tutor lleve a cabo un registro que dé cuenta del grado de desarrollo de las competencias con las que el estudiante inicia el curso; del acercamiento que éste va teniendo con el saber específico de la asignatura; de las habilidades que se le complican desarrollar, de la actitud que muestra ante las actividades que realiza; de cómo va haciendo más complejos sus saberes, si responde mejor al trabajo en tutoría o en las horas de estudio, si las estrategias empleadas son las pertinentes, cómo y cuándo ajustarlas; de cuál es el desarrollo que va teniendo el estudiante y qué le falta por aprender.

2.3.3. Evaluación Compendiada

En el marco de una asignatura semestral la evaluación compendiada tiene un carácter diagnóstico al final de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su propósito es recopilar la información obtenida durante la evaluación formativa, misma que da cuenta del avance del estudiante en el desarrollo de sus competencias, a través de la cual se realiza un análisis y se emite una valoración que revela si el estudiante ha desarrollado o no los aprendizajes necesarios para proseguir con las asignaturas subsiguientes.

Para realizar la evaluación compendiada se consideran los resultados de la evaluación diagnóstica; el registro efectuado por el docente-tutor durante la evaluación formativa y el perfil de egreso de la asignatura compuesto por el avance en el desarrollo de ciertas competencias que refieren al ideal a alcanzar por el estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, evaluar de forma compendiada el aprendizaje de los estudiantes representa la valoración del proceso de aprendizaje y no un juicio de valor sobre la parte final de dicho proceso. En función del perfil de egreso de la asignatura, se valora si el estudiante alcanzó el desarrollo necesario de las competencias cognitivas y específicas para construir nuevos aprendizajes de una asignatura posterior (de la misma área de estudio o diferente a ésta).

En el caso de que en la valoración se señale que el estudiante puede construir estos nuevos aprendizajes, la representación gráfica de la evaluación -que no es lo mismo que la evaluación que realiza el docente-tutor da cuenta de la cobertura de la asignatura, misma que se asienta en el sistema de evaluación compendiada. Lo mismo se hace con los elementos por los cuales se ha arribado a esta valoración y los aspectos de la formación del estudiante por fortalecer, de tal forma que los docentes-tutores de las próximas asignaturas recuperan estos elementos para su planeación.

En el caso de que la valoración manifieste que el estudiante no ha desarrollado los elementos suficientes para construir nuevos aprendizajes, la asignatura se reporta como no cubierta, y se asienta la recomendación de las acciones a realizar por el estudiante para desarrollar de manera suficiente el perfil de egreso de la asignatura. Estas acciones pueden ser, por ejemplo, el estudio individual o en algún taller de uno o varios temas o bien, cursar nuevamente la asignatura en el siguiente período semestral.

2.4. Relación Estudiante-Docente-Tutor

La tarea de formar sujetos para la vida en un sistema escolarizado de nivel medio superior, siempre trasciende los límites de lo educativo, ya que advierte una responsabilidad social irrefutable, debido a que lo que se pone en juego en el trayecto del estudiante en el bachillerato es la posibilidad que tiene éste de construir, no sólo aprendizajes significativos, sino también las condiciones concretas para estructurar una identidad personal, y por consecuencia, de construir diversas perspectivas que representen para él un futuro viable.

Esto es así porque la escuela no es sólo un lugar en donde se aprenden saberes, se desarrollan habilidades y se configuran valores, sino también un espacio institucional y simbólico que concede derechos, y que con ello confiere aspiraciones. De ahí que se afirme que en el nivel medio superior se definen escolarmente el destino de un segmento de la población, cada vez más creciente y por costumbre ignorada: los jóvenes. De esta manera, para el Proyecto Educativo, el estudiante constituye el principio y el final de las acciones, de los procesos educativos; de los programas de estudio, de las iniciativas de las autoridades, de los recursos materiales y técnicos; de la organización y las normas, cuya misión es poner en lugar central la formación académica del estudiante y apoyarlo en su trayectoria durante el bachillerato.

El estudiante es considerado un sujeto que debe asumir la responsabilidad que le corresponde en su aprendizaje. Esto implica que continuamente asista a todas sus actividades escolares, que realice sus trabajos académicos, apelando en todo momento a una recreación y significatividad de las actividades en las que participe para contrarrestar la rutina, el sinsentido y la abstracción didáctica de la tradición educativa.

El papel del docente-tutor es convocar al saber en los distintos espacios de trabajo académico; motivar al estudiante con dignidad, sencillez y respeto para que éste se “enamore” del conocimiento. El docente-tutor no conducirá el aprendizaje, en su lugar acompaña al estudiante en su recorrido por el saber, propiciando en éste el desarrollo de diversas competencias, atento a los momentos en que el estudiante, por cualquier razón, desee abandonar su trayecto por el bachillerato, motivándolo a permanecer en él hasta el final.

Lo anterior implica que los docentes-tutores dediquen tiempo completo a la atención de los estudiantes y que asuman su tarea como parte sustancial de su vida. Esto exige que se consideren en menor medida especialistas de una disciplina, cuya meta se limita a enseñar su saber, sino a mirarse como sujetos competentes, reflexivos y responsables de promover aprendizajes significativos.

Asimismo, demanda que los docentes-tutores brinden seguimiento y acompañamiento a los estudiantes, diseñen estrategias de enseñanza y propicien estrategias de aprendizaje, documenten y sistematicen el desarrollo de diversos saberes que éstos vayan construyendo en cada disciplina, con el fin de retroalimentar, reorientar y fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las competencias son el vínculo necesario entre el estudiante y el mundo que lo rodea, ya que con éstas, el estudiante construye diversos tipos de saberes: racionales, simbólicos, culturales y prácticos,

a los cuales les da un significado personal y los expresa de diversas formas, verbal o escrita de manera coherente y lógica, y de acuerdo a los distintos contextos en los que se desenvuelve.

Las competencias a desarrollar indican al docente-tutor qué tipo de aprendizaje concreto, de acuerdo a su asignatura, debe propiciar en el estudiante, es decir, lo verdaderamente significativo para éste último. Estos saberes marcan la pauta al docente-tutor sobre aquello en que es necesario poner énfasis al enseñar. Por lo tanto, propiciar aprendizajes significativos, demanda el ejercicio de una enseñanza significativa.

Asimismo, la claridad en las competencias cuyo desarrollo se desea apoyar en una asignatura específica, requiere tener conciencia de que algunas de éstas tienen un valor sustantivo en una asignatura, es decir, que son específicas de la disciplina y que, además, hay competencias que guardan un valor coyuntural con otras asignaturas.

Esta distinción permite al docente-tutor ubicar las competencias básicas de su asignatura, concentrar sus esfuerzos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por supuesto, dimensionar la evaluación de los aprendizajes. El desarrollo de competencias coyunturales permite reforzar los aprendizajes básicos de la misma asignatura y de otras.

Las estrategias de enseñanza se consideran un conjunto de acciones, procedimientos y tácticas, que el docente-tutor emplea en forma reflexiva y diferenciada en el aula, en la asesoría académica, en las horas de estudio, en la biblioteca y laboratorio, para propiciar en el estudiante el desarrollo de competencias de una asignatura determinada.

Las estrategias que el docente-tutor pone en práctica tienen como propósito que el estudiante desarrolle diversos aprendizajes de una asignatura; para ello se contempla la realización de diversas actividades, dinámicas, técnicas, así como el empleo de diferentes recursos y materiales en los espacios de trabajo académico. Sin embargo, lo más importante es que el docente-tutor reflexione sobre las acciones realizadas, su relación con los resultados obtenidos, al tiempo que los comparte y discute con los miembros de su Academia.

2.5. Perfil de Egreso

Los ejes formativos que conducen, estructuran y se entrelazan en el Plan y Programas de Estudio que se desarrollan a lo largo del bachillerato, tienen la finalidad de que los egresados posean una cultura general básica, así como una formación sólida e integral para enfrentar los retos y situaciones que hacen a su vida presente y futura, transformando, en un primer momento, su entorno inmediato, de forma colectiva o individual, a través de la participación en proyectos de mejora a su comunidad como promotor comunitario, de acuerdo al campo de estudio que haya seleccionado.

También, al concluir el Plan de Estudios, el egresado está en condición de certificar sus estudios para continuarlos en el nivel superior, así como de forma permanente. El ideal formativo del Proyecto Educativo considera como características y aspectos centrales que los estudiantes deben desarrollar y evidenciar en algún grado al terminar sus estudios de bachillerato los siguientes:

- Capacidad para aprender por sí mismo, con constancia y compromiso para lograr construir nuevos saberes cada vez más complejos y adecuados a las circunstancias en las que se desenvuelva a lo largo de su vida.
- Actitud y capacidad crítica que le permita analizar diversas fuentes de información, así como diferentes procesos de la vida cotidiana para tomar una postura ante lo inesperado, y que le faciliten la toma de decisiones.
- Capacidad intelectual para analizar y comprender su contexto, así como la fortaleza de carácter necesaria para modificarla en un sentido constructivo.
- Autonomía y responsabilidad ante las decisiones libremente asumidas, con plena conciencia de sus derechos y obligaciones y las repercusiones de sus actos;
- Capacidad para desenvolverse en situaciones problemáticas y resolverlas;
- Competencia para participar como miembro de su comunidad; dispuesto para aceptar los disensos, así como para saber construir consensos.
- Dominio de diversas estrategias de búsqueda y procesamiento de información para hacer frente a los retos que su vida personal, social o académica le demanden.
- Habilidades, actitudes y conocimientos para el trabajo, entendido éste como una actividad consciente, creadora y productiva en el más amplio sentido de la palabra que debe conducir a la emancipación;
- Competencias básicas para el aprendizaje y habilidades intelectuales para la construcción de los conocimientos necesarios para continuar su educación.
- Respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad para construir un nuevo tipo de relaciones mutuamente enriquecedoras, que propicien la superación permanente.

2.6. Certificación de Estudios

El Modelo tiene, como una de sus principales características, la construcción de competencias por parte del estudiante. Ello implica que el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, se traduzca en un “saber”, en un “saber hacer”, en un “saber ser” y en un “saber convivir”, como un conjunto de competencias que se desarrollan de una manera paulatina y gradual, conforme el estudiante avanza en su trayectoria académica.

Con la finalidad de que las competencias que el estudiante desarrolla a lo largo de su proceso formativo, sean las previstas en el Plan y los Programas de Estudio, la evaluación del aprendizaje es considerada como una herramienta indispensable para conocer los avances y para retroalimentar la construcción de los aprendizajes.

Considerando el carácter formativo de la evaluación, ésta se convierte en un mecanismo continuo que debe aplicarse de manera permanente y planificada, y concretarse en tres momentos en cada curso. De acuerdo con el desarrollo de la acción educativa, se valora cómo inicia, o avanza y cierra el proceso de aprendizaje del estudiante. Esto corresponde a las evaluaciones diagnóstica, formativa y compendiada, respectivamente. Es así, que en la medida en que se cubren cada uno de los cursos que conforman el Plan del Estudios, el estudiante desarrolla en algún grado las habilidades, competencias, conocimientos y actitudes que se configuran en el Perfil de Egreso.

El perfil de egreso, como superficie que condensa la formación que se proyecta hayan desarrollado los estudiantes, es evaluado mediante un proceso que certifica que los estudios realizados se aproximen convenientemente al perfil deseado.

Durante el último semestre del bachillerato, el estudiante se incorpora a un proceso de certificación de sus estudios, en donde desarrolla diversas actividades, en las cuales pone en juego las competencias desarrolladas a lo largo del bachillerato.

El proceso de certificación inicia con la selección, por parte del estudiante, de un Problema Eje, a través del cual representa de manera global sus aprendizajes, incorporando los ámbitos de formación crítico, científico y humanístico en un solo ejercicio.

El Problema Eje se puede desarrollar en varias modalidades dependiendo del tipo de proyecto y el campo o disciplina al que pertenezca el problema que haya seleccionado, en este sentido el estudiante tiene la libertad para realizar un ensayo, un prototipo, un experimento, una obra plástica, un programa en la computadora o una representación dramática, entre otros.

La evaluación del trabajo de Problema Eje contempla que en la estructura, contenidos y presentación, se evidencien la construcción e integración de las competencias desarrolladas por el estudiante, a través de un ensayo, monografía o reporte de Investigación.

Al concluir el desarrollo del Problema Eje se realiza una exposición oral del mismo que sirve como un elemento más de evaluación que verifica el grado de desarrollo del Perfil de Egreso que el estudiante ha logrado desarrollar.

Los elementos teóricos y metodológicos necesarios para que el estudiante desarrolle el Problema Eje, son abordados en una de las asignaturas optativas, que se cursan durante el sexto semestre. Así mismo el estudiante cuenta con un docente-tutor de Problema Eje quien le brinda asesoría, seguimiento, acompañamiento y orientación durante el proceso de fundamentación, desarrollo y exposición del trabajo.

El desempeño de los estudiantes en el proceso de la elaboración, desarrollo y exposición de su problema eje, es evidencia sustantiva para retroalimentar el Perfil de Egreso (mantener las competencias vigentes acorde a los nuevos contextos), así como para retroalimentar todos aquellos aspectos del Proyecto Educativo que lo requieran.

3. El Desarrollo Permanente del Proyecto Educativo

El Proyecto Educativo proyecta un conjunto de principios, esquemas, condiciones de organización, espacios en constante resignificación y tareas que se desarrollan en distintos planos. Los mismos le dan orientación al quehacer educativo, desde ciertos criterios de flexibilidad, y esto quiere decir que el contexto social, político, económico, cultural y ecológico en donde se circunscribe este Modelo, no es un lugar en donde el sentido de las cosas, de las relaciones y los procesos estén dados de antemano y de una vez y para siempre. Lo cierto es que los elementos que componen el contexto, están en constante movimiento y relacionados unos con otros de forma diferida.

Los saberes que la educación debe propiciar se desarrollan en diversos procesos, mediante los cuales los sujetos los interpretan y reinterpretan, así como la relación que guardan con el mundo, desde una visión crítica de las cosas, lo que permite una recreación de lo aprendido para intervenir en su realidad inmediata. Por esta razón, es necesario mirar a la educación desde una perspectiva en donde su función sea formar sujetos que den cuenta de que lo coyuntural del mundo y no lo explicado de antemano, constituye el marco de posibilidades para su emancipación y de la transformación del entorno al que pertenecen.

Lo anterior va de la mano con la necesidad de propiciar el reencuentro de los sujetos con sus utopías, las cuales no son ilusiones que contienen verdades absolutas, sino puntos en la distancia que orientan su trayecto y que por lo tanto, tienen que resignificarse continuamente.

En este sentido, los planteamientos del Proyecto Educativo apuntan a que la educación no se reduzca a la formación de un sujeto capacitado para el trabajo, el cual ha acumulado saberes enciclopédicos y que por igual es competente en el dominio de ciertos saberes técnicos o teóricos. Más bien, sugiere que la educación debe formar al sujeto en sociedad, en donde los saberes juegan un doble papel: para el desarrollo intelectual, emocional, profesional, simbólico y práctico del sujeto, al tiempo que los lleva a su comunidad para coadyuvar en su mejoramiento.

El Proyecto Educativo no sólo sienta las bases para su propia recreación, sino también para considerar la relación docente-estudiante desde una perspectiva personalizada, con actividades y tiempos específicos dentro del espacio de la escuela; lo mismo para concebir a la didáctica de una manera más integral, la cual contribuya al desarrollo de diversas acciones por parte del docente, y que le permitan a su vez adecuar su propia labor, pero que principalmente le motiven a reflexionar sobre su propia práctica para transformarla.

El Proyecto Educativo también propicia el desarrollo de un currículum susceptible de adecuarse y recrearse, a través de las experiencias de los actores que lo llevan a la práctica. Esto es posible porque su orientación, estructura, ejes formativos y procesos educativos parten de un criterio de flexibilidad con orientación social.

Desde la perspectiva del Proyecto Educativo, la evaluación se inscribe como parte de los procesos formativos, que permite retroalimentar el aprendizaje, así como la enseñanza. Los planteamientos de la evaluación de los aprendizajes rebasan con mucho la medición de información acumulada

por un sujeto, a través de un examen y su consecuente representación numérica. En este sentido, la evaluación conlleva un punto de conexión entre la práctica del docente y la reflexión que éste realice sobre sus acciones, a partir del registro de las estrategias que implemente con sus estudiantes, del desarrollo de los aprendizajes de éstos y de la socialización de estas experiencias con los docentes de su Academia.

En última instancia, la evaluación está encaminada a documentar la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y con ello, reinterpretar las prácticas a partir de la acción misma.

Aspirar a un mundo en donde los sujetos puedan vivir y convivir juntos demanda de la educación un papel diferente al que viene desempeñando, ya sea como reproductor de saberes o como formador de sujetos calificados para una tarea que desempeñarán en un mercado laboral incierto y volátil.

La educación debe y puede renovar sus mismos principios para redimensionar el lugar que ocupa en la formación de sujetos, asumiendo el papel social que le corresponde. La educación ha de recrearse a sí misma y de esta manera propiciar la transformación de los sujetos, quienes a su vez deberán contribuir al mejoramiento de su sociedad.

México Distrito Federal a 29 de agosto de 2006
Mat. Ma. Guadalupe Lucio Gómez Maqueo
Directora General del Instituto de Educación Media Superior
del Distrito Federal
(firma)
(Firma)
