

Propuesta de formación autogestiva y autoevaluación docente en el Instituto Politécnico Nacional (IPN)

M. en C. Olga Georgina Martínez Sánchez

M. en C. Carlos Quiroz Téllez

M. en C. Pedro Vidal Suárez Velásquez

Instituto Politécnico Nacional

Línea temática: Gestión para la innovación educativa.

Palabras clave: Autoevaluación, autonomía, formación autogestiva, competencias docentes, profesional reflexivo.

Resumen

La Propuesta constituye una alternativa a la visión de la formación y evaluación docente tradicional. Se sustenta en el análisis de los principales documentos institucionales (IPN) que rigen la práctica docente y las competencias que éstos presuponen, pasando por un análisis teórico de las principales taxonomías en que históricamente se han planteado dichas competencias. Desde una **perspectiva reflexiva, humanista y autogestiva**, integra las competencias que el docente requiere poseer para cumplir con su nuevo rol, desde cuatro dimensiones: técnica, metodológica, participativa y personal.

Sostiene que el único camino viable, es que el docente, después de un proceso de autoevaluación, tome conciencia sobre la necesidad de autogestionar su propio proceso formativo, ubicando ésta como su primera responsabilidad; realizando un autodiagnóstico que va desde la reflexión de lo íntimo /personal (misión, identidad, creencias), al análisis externo (oportunidades y amenazas del entorno); de modo que determine su situación en cada una de las dimensiones citadas, y a partir de ella, pueda gestionar la construcción de las competencias-objetivo, apoyándose en las recomendaciones teórico-prácticas que para ello se ponen a su disposición.

Introducción

Tradicionalmente se asume como responsabilidad institucional la tarea formativa del docente y se visualiza su evaluación como un proceso externo, a realizar por un tercero; el **problema** que esto conlleva es el papel pasivo que reproduce el docente frente a su propia formación, con la consiguiente pérdida de autonomía. Esta postura implica una visión y acción “paternalista”, donde el docente espera que la Institución le forme y brinde todos los elementos necesarios y facilidades, y cuando esto no sucede, o la acción formativa es evaluada como insuficiente, o se tiende a “culpabilizar” de ello a la institución.

En los *Materiales para la Reforma* (2003), documentos rectores del IPN, se menciona a manera de diagnóstico, lo que desde nuestro punto de vista es central: que la práctica docente de la planta



académica del Instituto Politécnico Nacional, es en lo general tradicional y centrada en la enseñanza. (Subrayado nuestro) (Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN, 2003:53) y se prevé que para lograr atender los retos que demandan las megatendencias en la educación, será necesario "un programa de formación docente basado en las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje, mismo que buscará modificar, paulatinamente, los enfoques tradicionales y el trabajo cotidiano en el aula, renovar los procesos formativos e impulsar la calidad y el compromiso social de la formación politécnica".(Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN, 2003:16).

Sin dejar de reconocer iniciativas de trabajo institucional para lograr la "ruptura" que lleve a la consolidación de la reforma educativa, aún persisten prácticas tradicionales: el docente no enseña e investiga, no enseña y realiza tareas de vinculación, la estructura de las aulas está dispuesta para que el docente exponga y el grupo de alumnos escuche, el pizarrón y gis o marcadores son las herramientas principales, la rigidez de los espacios aúlicos no favorece el trabajo en equipo, la carencia de herramientas electrónicas no propicia la investigación o formas innovadoras de aprendizaje.

El proceso de evaluación del docente se centra en su desempeño, en la puesta en práctica o ejercicio de las competencias que se espera despliegue en el aula.

De esta forma, nos enfrentamos al problema central: ¿Cómo se forma y evalúa al docente en el IPN? ¿Bajo qué modelo rector? ¿Con qué competencias o perfil se le contrata? ¿Cómo se atiende a los grandes retos de los cambios mundiales y nacionales con una planta docente cuyas competencias parecen no corresponder a los nuevos escenarios que se plantea alcanzar? ¿Cómo y con qué parámetros se le evalúa? y más aún, ¿Cómo puede contribuir el propio docente a su propio proceso formativo?

Justificación

El problema de la formación del docente fue advertido desde el año 2000 en que se impulsó la Reforma Educativa Institucional y pese a que se puso en marcha el Diplomado para el Nuevo Modelo Educativo y se creó la Coordinación General de Formación e Innovación Educativa (CGFIE) como instancia responsable para la actualización y formación docente, estas acciones no han logrado permear de manera suficiente a la plantilla docente para que ésta asuma plenamente su propia responsabilidad en dicho proceso.

Esto se refleja en la transición que se vive en el IPN, pues pese a algunos esfuerzos de modificación, aún persisten prácticas docentes tradicionales, no existe un modelo institucional de formación y el proceso de evaluación docente tiene serias deficiencias en su concepción e implementación.

El modelo tradicional centrado en la enseñanza parece no responder a las expectativas actuales que al sistema educativo se demandan: rapidez en la difusión y aplicación del conocimiento; al desarrollo intensivo de prácticas de innovación; la existencia de profesionales que se inserten en sistemas económicos y financieros dinámicos; el vínculo economía educación expresado en la inversión de los sectores económicos en las instituciones de educación superior y en programas de capacitación para el docente.



Dicho de otra manera, la educación ya no es sólo un ideal de sabiduría, sino se vuelve un factor de valor económico que se liga al propio crecimiento económico, al empleo y al bienestar social.

El gran reto es responder a dichas expectativas a través de programas de docencia e investigación. (Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN, 2003: 31).

La “*Propuesta de Formación Docente para la Innovación Educativa en el Instituto Politécnico Nacional (IPN)*”, constituye una opción complementaria a estos esfuerzos institucionales, pero desde *una visión alternativa a la formación, quehacer y al proceso mismo de construcción de la identidad del docente*, dado que aspira a contribuir a un cambio de paradigma, pasando de una visión tradicional receptivo-pasiva, hacia la asunción de la responsabilidad de éste en su propia tarea de construcción y formación.

Contexto

En el marco del Diplomado Institucional denominado “Desarrollo de habilidades para la alta dirección” implementado por la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA), del IPN, en abril de 2014, fue requisito el que al final del mismo se realizara un trabajo de investigación que, por un lado permitiera poner en práctica los contenidos del programa académico y por el otro, y de manera fundamental, generara alternativas o propuestas de abordaje y solución a los problemas que en el desarrollo del proceso educativo, observamos y vivimos los docentes. Es así que el título de esta ponencia se constituyó en materia de trabajo para el planteamiento de dicha propuesta.

Marco teórico

En el nuevo escenario del Sistema educativo "...el papel tradicional del profesor pasa de simple transmisor, a administrador de experiencias de aprendizaje para la consecución de objetivos enmarcados en un contexto de colaboración, de auto-dirección, de mejora continua, de uso de tecnologías recientes y de formación integral” (Martín, 2002:111) para este fin es preciso que se acuda al concepto de aprendizaje autogestionado.

El objetivo del aprendizaje autorregulado o autogestivo, es actualizar destrezas, adquirir nuevo conocimiento y resolver nuevos problemas a lo largo de la vida.

La autogestión del aprendizaje se entiende como la situación en la cual el “docente aprendiz” “... como dueño de su propio aprendizaje, monitorea sus objetivos académicos y motivacionales, administra recursos materiales y humanos, tomándolos en cuenta en las decisiones y desempeños de todos los procesos de aprendizaje” (Bandura 2002:35)

El **aprendizaje autogestivo o del aprendizaje independiente**, supone la independencia del docente en cuanto a la iniciativa, el control personal, la conciencia de procesos y productos, la capacidad de reconocer avances, tropiezos, dificultades y formas de superarlos; es decir que la **evaluación del docente** se vislumbra como **una tarea**, principalmente **de autodiagnóstico** y dado que la Educación ya no puede entenderse como tradicionalmente se venía haciendo, el nuevo paradigma implica realizar cambios sustantivos en todos estos ámbitos.



De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) las competencias se refieren a un conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten realizar adecuadamente una tarea. Siguiendo a Sarnachiaro (En: Garduño, 2004:127) en su esquema original, a continuación se presentan las cuatro dimensiones que integran nuestra propuesta: técnica, metodológica, personal y de relación o participación.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es proponer un Modelo de Formación autogestiva que favorezca:

- La toma de conciencia del docente sobre la necesidad de una formación continua e integral que a lo largo de su vida profesional, tiene como primera responsabilidad.
- Revalorar su propia autonomía en su “formación docente”, requerida para la profesionalización de su tarea.
- Realizar un proceso de autoevaluación o autodiagnóstico de su situación en cada una de las dimensiones formativas consideradas.
- Empezar acciones autogestivas en la dirección formativa planteada.

Metodología

El trabajo explora, mediante una primera investigación documental, la formación y práctica docente tradicional frente al impacto de las megatendencias socioeconómicas y políticas en la práctica educativa y los nuevos retos que éstas le plantean al docente, desde una visión filosófica humanista y un enfoque reflexivo y autogestivo.

Realiza posteriormente una investigación y análisis documental de algunas taxonomías de competencias docentes y sus principales características, para después efectuar un acercamiento a las competencias que le son requeridas en los diversos documentos técnicos normativos que regulan la práctica docente en el Instituto Politécnico Nacional.

Presenta la Propuesta *de formación docente para la innovación educativa en el Instituto Politécnico Nacional*, dividida en tres apartados: **dimensiones de la formación docente** - que incluye una propuesta de autoevaluación en cada una de ellas, para que a partir de dicho diagnóstico, el docente pueda gestionar su proceso de autoconstrucción, auxiliándose de las **recomendaciones teóricas y prácticas**, incluidas en el segundo y tercer apartados, respectivamente.

Resultados

La propuesta implica un modelo de formación autogestiva y autoevaluación del docente



El modelo se integra por cuatro dimensiones alrededor de un eje: la **competencia autogestiva**. Estas dimensiones son: Técnica (saber), Metodológica (saber hacer), de Relación (saber estar) y personal (saber ser). Cada una de ellas se constituye en una **dimensión o área de necesaria autogestión o formación docente**, misma que incluye una serie de competencias que se requieren para conformar un perfil integral -deseado- u óptimo. El contenido de cada competencia especifica los principales indicadores asociados a dicho perfil y alude a competencias concretas a adquirir por el docente. Sirvan a manera de ejemplo:

Competencia Técnica (Saber)

Indicadores asociados

- Conocimientos disciplinarios o del área .
- Dominio de contenidos teórico - prácticos de su (s) asignatura(s) o unidades de aprendizaje .
- Apertura al trabajo interdisciplinario .
- Apertura a la experiencia y el aprendizaje .
- Razonamiento general .
(análisis -síntesis)
- Capacidad de Auto reflexión de su práctica docente .

Competencia Metodológica (Saber hacer)

Indicadores asociados

- Competencia disciplinaria y técnica .
- Destrezas instruccionales y de gestión de la clase .
- Planeador estratégico .
- Dominio en la planeación de sus acciones pedagógicas .
- Objetivos retadores, solución de problemas .
- Dominio del proceso de investigación científica y educativa, que le permita indagar sobre su acción pedagógica .
- Capacidad de adaptación .
- Liderazgo

Competencia de relación y participativa (saber estar)

Indicadores asociados

- Capacidad de articulación institucional (a nivel macro y micro) .
- Abierto e inmerso en los cambios .
- Comprensión del proceso educativo en su dimensión humana, en su relación bidireccional estudiante - profesor .
- Inteligencia emocional .
- Participación activa en el equipo .

Competencia Personal (Saber ser)

Indicadores asociados

- Conocimiento y comprensión de sí mismo: dirigido a conseguir del profesor una imagen de sí equilibrada y auto -actualizada.
- Conocedor de los valores que guían su práctica docente como persona con autonomía y juicio moral (inclusión, tolerancia) .
- Resistencia al estrés .
- Ajuste emocional .

Una herramienta que va guiando al docente en este proceso de evaluación y autoconstrucción, ayudándole a determinar sus competencias objetivo, es el esquema o Modelo de Bateson (Korthagen, 2004: 65), que permite ir monitoreando el desarrollo de dichas competencias, de acuerdo a los diferentes ámbitos que propone.



MODELO DE BATESON (adaptado)

NIVEL	ÁMBITO A QUE SE REFIERE	PREGUNTA ORIENTADORA
1	ENTORNO	¿Con qué me encuentro? ¿A qué me enfrento?
2	COMPORTAMIENTO	¿Qué hago? ¿Cuáles son mis actitudes?
3	COMPETENCIAS	¿Qué conozco? ¿Qué competencias docentes poseo? ¿En cuáles debo formarme?
4	CREENCIAS	¿En qué creo? ¿Cuáles son mis valores?
5	IDENTIDAD	¿Quién soy en mi trabajo y como persona?
6	MISIÓN	¿A qué aspiro? ¿Cuál es mi sentido de trascendencia, de autorrealización?

Incluye también una serie de propuestas teóricas y prácticas de las que puede servirse para tal fin: **la escritura de la experiencia, los círculos de estudio, el trabajo colegiado, investigación educativa, la reflexión en acción, cursos, talleres y seminarios y diversas herramientas de autoevaluación.**

Conclusiones

El diagnóstico realizado respecto de las competencias docentes implícitas en el modelo educativo del IPN, permite identificar la carencia de un programa de formación docente rector que abarque la complejidad de tal tarea.

Desde una perspectiva teórica puede observarse también la dificultad para determinar las competencias básicas con las que un docente a nivel superior debe contar. La gran diversidad de taxonomías y perspectivas teóricas hacen casi imposible la tarea de determinar un único conjunto de competencias a desarrollar.

Por tanto, reconociendo la complejidad de la tarea docente y la gran distancia que existe entre el perfil del docente que requiere de manera idónea la implementación del Modelo Educativo Institucional y sus programas adicionales, y el perfil real de los docentes que recién se integran a la tarea educativa en el IPN o de los profesores en activo, es necesario considerar que la responsabilidad de la tarea formativa es una tarea de corresponsabilidad entre la Institución educativa y el docente que aspira a profesionalizar su labor, por lo que cada una de las partes ha de sumar su esfuerzo y compromiso para su consecución.



En este sentido, la institución educativa, aportará las facilidades y apoyos necesarios para que el docente pueda gestionar su formación, a través del **diseño de un programa rector** que considere las principales competencias a promover en el docente, mediante la oferta de cursos u otras acciones institucionales, o bien reconociendo las acciones formativas que de manera independiente éste haya desarrollado, previa valoración, según los criterios establecidos para ello.

La tarea del profesor consiste en **asumir su capacidad reflexiva y autónoma**, buscando y diseñando las opciones que le permitan gestionar su proceso formativo de acuerdo a sus intereses personales, a la vocación humanista de la tarea que desarrolla, a los requerimientos cognoscitivos, disciplinarios, y a las demandas sociales que enfrenta, con elementos que le permitan incrementar sus fortalezas y trabajar en la resolución positiva de sus carencias.

El modelo resalta la participación autogestiva y la autoevaluación del docente en las dimensiones: Técnica (saber), Metodológica (saber hacer), de Relación (saber estar) y personal (saber ser). Nuestra propia reflexión nos ha llevado a vislumbrar que para que el docente pueda tener un desempeño acorde a las expectativas de su práctica profesional educativa, debe tener un papel activo en su formación, sólo así, creemos, se logrará la toma de conciencia de lo que representa su práctica en escenarios de incertidumbre.

Las recomendaciones teóricas y prácticas tienen el mismo sentido: apropiarse de estas herramientas para incorporarlas a su propio crecimiento profesional y personal.

El reto es ¿Cómo lograr operativizar estas propuestas para que de manera real el docente sea autogestivo?

Consideramos que ello requiere:

- a) Hacer prevalecer en la cultura educativa institucional la concepción del docente como profesional reflexivo, autogestivo y humanista y orientar todas las acciones formativas del docente teniendo dicha concepción como su marco filosófico y teórico.
- b) Crear un Programa de Formación Docente que promueva de manera primaria y básica la competencia autogestiva y de ahí derivar las otras competencias.
- c) Definir, de manera clara, el perfil docente institucional, señalando como eje de dicho perfil la competencia autogestiva.
- d) Establecer como criterio metodológico para los cursos que se desarrollan al interior del IPN, estrategias de índole reflexiva, de concientización y de desarrollo de la autonomía y autoevaluación del profesional docente.
- e) Actualizar los procesos administrativos institucionales de selección del docente incorporando los criterios académicos antes señalados.



Los beneficios de la aplicación de este modelo para la institución son: Contar con un perfil docente acorde a los requerimientos del Modelo Educativo Institucional, con una plantilla calificada, corresponsable de su formación, así como disminuir los problemas generados en el aula por carencia o falta de desarrollo de competencias y habilidades para la vida por parte del docente.

Para el docente, en nuestro caso el actor principal, contar con una herramienta que le permita evaluar su propio desempeño y crecimiento personal, guiar su profesionalización de manera integral, recuperar su autonomía, así como disponer de un modelo que le brinde la posibilidad de formarse no sólo para los requerimientos específicos del IPN, sino que le abra áreas de oportunidad en otras instituciones educativas.

Sólo de esta manera, la adquisición y desarrollo de las competencias que precisa, se fincarán en un terreno firme que le permita realizar su labor con un real sentido de profesionalismo y trascendencia.

Referencia

Bandura, A. (2002) Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*.

Garduño R. (2004) Repensando la identidad docente. Universidad de Caracas Ateneo

Korthagen F. A.J. (2004). En búsqueda de la esencia de un buen profesor. Hacia un acercamiento más holístico en la educación del profesor. Serie Enseñanza y Educación del maestro. Vol. 2, marzo 2004, 60-75

Korthagen F. (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. en Revista Universitaria de Formación del profesorado. No.68 (24,2 2010) 83-101

Instituto Politécnico Nacional (2003). Materiales para la Reforma. Un Nuevo Modelo

Educativo para el IPN. Vol. I. México: IPN

Instituto Politécnico Nacional (2003). Materiales para la Reforma. Un Nuevo Modelo

Educativo para el IPN. Vol. 13. México: IPN

Martín (2002) La profesión de maestro. Madrid, CIDE

Semblanza

Olga Georgina Martínez Sánchez. Mexicana. Correo: olga_georgi@hotmail.com

Maestría en Pedagogía UNAM 1994 y en Ciencias de la Educación con Especialidad en Administración e Investigación educativa. UVM 2007. Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, UNAM. Diplomados: Formación de formadores docentes IPN. Universidad Autónoma de Barcelona UAB. Administración de Instituciones de Salud para Personal Directivo.



UVM. Desarrollo Humano Integral. ESCA-IPN. Desarrollo de Habilidades para la Alta Dirección. UPIICSA-IPN. 2014. Diseño y Coordinación del Diplomado en Desarrollo Humano en el CICS.

Docente titular en las unidades de aprendizaje (nivel licenciatura): Mecanismos de Agresión y Defensa, Sociales, Psicológicos, Ecológicos; Didáctica y Comunicación; Pedagogía; Didáctica Aplicada a la Nutrición; Educación Nutricional; Psicología en el ciclo de la vida; Psicología y salud; Ética y Nutrición.

Universidad del Ejército y la Fuerza Aérea (UDEFA): Diseño de cursos a distancia, Escuela de Formación de Oficiales; Asesora Pedagógica, Colegio Militar de Popotla; Docente Titular de Pedagogía en la Escuela Militar de Oficiales de Sanidad (EMOS); Asesoría y Reestructuración en cursos de capacitación, Escuela Militar de Administración (EMA).

Investigación: Análisis y perspectivas del Sistema CICS. La Evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje en el Tronco Común del CICS IPN. Proyecto Académico Operativo para la Resolución de la Problemática Curricular del CICS. Papel del Docente en la Formación Ética de sus Estudiantes. Análisis de las Ametropías en Pacientes con Discapacidad Intelectual en el Estado de Campeche, México (2013).

Cargos académico-administrativos: Jefe del Departamento de Ciencias de la Educación 1989-1995. Coordinadora de la Comisión de Evaluación Curricular 1992-1993. Coordinadora del Proyecto de Evaluación y Reestructuración Curricular 1998-1999. Jefe del Departamento de Actualización y Apoyo a la Docencia 1995-2003. Coordinadora de la Exposición profesiográfica CICS IPN 1992-2003. Coordinadora del Programa Institucional de Tutorías.

Carlos Quiroz Téllez. Mexicana. Correo: cquirozte@yahoo.com.mx

Maestría en Ciencias Biomédicas, Universidad Autónoma de Aguascalientes 2008. Licenciatura en Optometría por el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Milpa Alta IPN 1999. Diplomados: Visión Binocular (UAA 2003), Estadística Práctica para el Análisis de Datos (UNAM 2011). Formación y Actualización Docente del Instituto Politécnico Nacional (2013).

Actividad docente: Participación en las unidades de aprendizaje: Clínicas Integrativas, Refracción Ocular. Visión Binocular. Alteraciones de la Visión Binocular. Terapia Visual. Estrabismo. Percepción Visual. Contactología Básica. Optometría Pediátrica y Geriátrica. Principios de Patología. Estadística. Participación docente en Posgrado: Terapia Visual y Clínica de Terapia Visual.

Investigación: Prevalencia de ambliopía refractiva en niños de 6 a 12 años, SIP 20144087 Prevalencia de errores refractivos en pacientes con discapacidad intelectual, SIP 20151788. Prevalencia de alteraciones no estrábicas en la visión binocular en la población de Amecameca, Estado de México (2014). Análisis de las ametropías en pacientes con discapacidad intelectual en el Estado de Campeche, México (2013).

Cargos académico-administrativos: Jefe de la Carrera de Optometría periodo 2005-2007. Presidente de Academia Ciencias Básicas y Ópticas Aplicadas a las Ciencias de la Visión (2004-2006) y de la Academia de Formación Profesional (2013-2015). Miembro de la International Association Of Contact Lens



Educators (IACLE). Director Clínico Nacional del Programa “Abriendo tus Ojos” de Olimpiadas Especiales México. Director de tesis de licenciatura y posgrado.

Conferencias 2014-2015: Relación de las alteraciones de los movimientos sacádicos con la comprensión lectora en jóvenes que cursan el tercer año de educación secundaria, 7° Congreso Nacional de Optometría. Evaluación versus acreditación, una estrategia de enseñanza-aprendizaje para la formación integral del estudiante de nivel superior, Congreso internacional de educación.

Pedro Vidal Suárez Velásquez. Mexicano. Correo: psuarez@ipn.mx

Maestría en Ciencias de la Educación con Especialidad en Administración e Investigación Educativa. Universidad del Valle de México (UVM), 2007. Especialidad en Ejercicio de la docencia en el Nivel Superior. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), UNAM. Licenciatura en Nutrición por el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, IPN. Diplomados: Administración de Instituciones de Salud. Universidad del Valle de México; Nutrición, Metabolismo y Obesidad. Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), Unidad Zaragoza. UNAM; Investigación en Nutrición. Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), Unidad Zaragoza. UNAM; Transparencia y Acceso a la Información Pública en el Distrito Federal. Coordinación de Educación Continua. División de Ciencias y Humanidades, UAM-Xochimilco y Dirección de Capacitación y Comunicación Social del INFODF.

Actividad docente: Participación en las unidades de aprendizaje: Liderazgo y Trabajo en Equipo, Comunicación Oral y Escrita, Didáctica y Nutrición, Ética y Nutrición, Descripción del Estado Nutricio; Desarrollo de Habilidades del Pensamiento.

Cargos académico-administrativos: Sinodal de exámenes profesionales de la Lic. En Nutrición Jefe de la carrera de Nutrición. Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, IPN. 1991. Subdirector Académico Interino. Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, IPN. 1992-1993. Subdirector Académico. Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, IPN. 1993-1997. Director del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, IPN. 1997-2001. Jefe del Departamento de Atención a las Áreas Académicas y de Extensión y Difusión de la Dirección de Planeación y Organización del IPN. 2004-2005. Coordinador Institucional de los Procesos Técnico y de Calidad. Secretaría Técnica del IPN. 2005-2006. Titular de la Unidad de Enlace del IPN. 2006-2010. Asesor del Secretario de Gestión Estratégica del IPN. 2010- 2013.

