

ISBN: 978-607-9063-15-3



9 786079 063153

AUTOR INVITADO

JOSÉ ANTONIO GARCÍA
FERNÁNDEZ

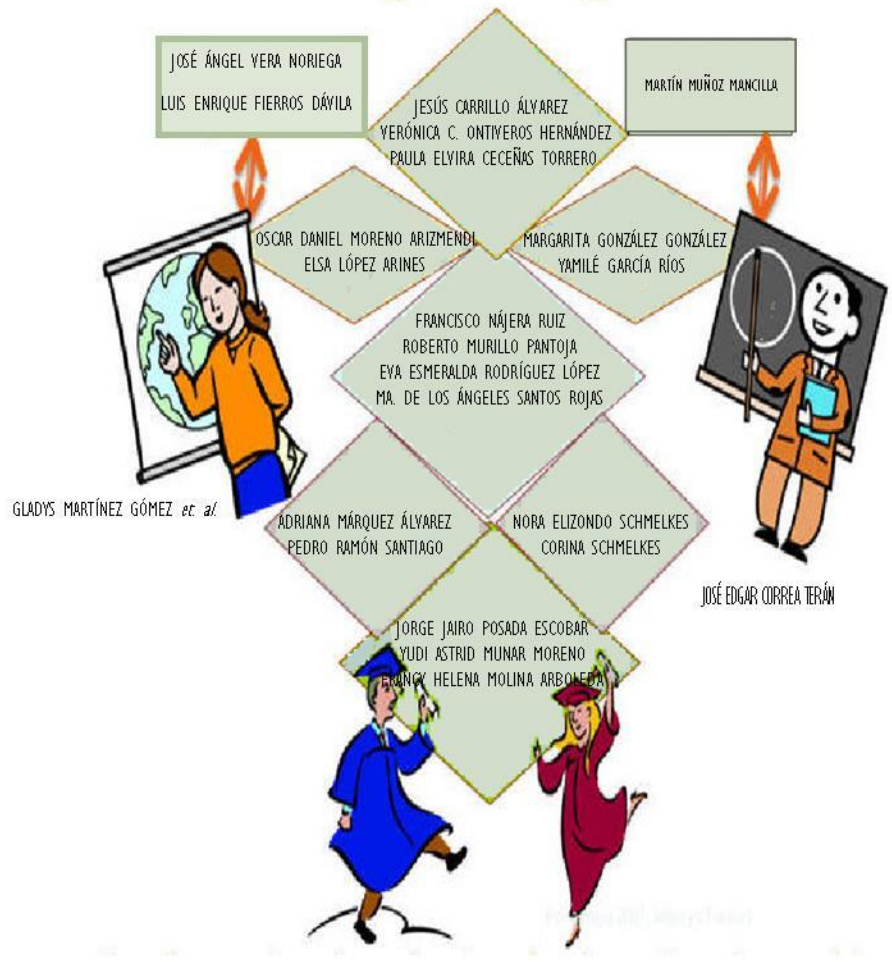
UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE DE MADRID

FORMACIÓN DOCENTE

REFLEXIONES DESDE DIVERSAS PERSPECTIVAS



AUTORES



COORDINADORES

JESÚS CARRILLO ÁLVAREZ
VERÓNICA C. ONTIVEROS HERNÁNDEZ
PAULA ELVIRA CECEÑAS TORRERO

FORMACIÓN DOCENTE
REFLEXIONES DESDE DIVERSAS PERSPECTIVAS

COORDINADORES
JESÚS CARRILLO ÁLVAREZ (UPD- ByCENED- ReDIE)
VERÓNICA C. ONTIVEROS HERNÁNDEZ (UPD-ReDIE)
PAULA ELVIRA CECEÑAS TORRERO (UPD- ReDIE)

AUTORES

José Antonio García Fernández

joseaga@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

Martín Muñoz Mancilla

martinmum@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Coatepec
Harinas, Estado de México

Oscar Daniel Moreno Arizmendi

juniooma@hotmail.com

Secretaría de Educación del Estado de Morelos

Elsa López Arines

elsarines@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Cuernavaca, Morelos, México

Margarita González González

gonzalezgonzalez.margarita4@gmail.com

Universidad "Camilo Cienfuegos"
Provincia Matanzas, Cuba

Yamilé García Ríos

riispmtz@ucp.ma.rimed.cu

Universidad de Ciencias Pedagógicas "Juan Marinello"
Provincia Matanzas, Cuba

Jesús Carrillo Álvarez

jcarrillo0803@yahoo.com.mx

Verónica C. Ontiveros Hernández

veroonti@hotmail.com

Paula Elvira Cecañas Torrero

praxiseduc.redie@hotmail.com

Universidad Pedagógica de Durango
Durango, Durango, México

Gladys Martínez Gómez
gladysmgster@gmail.com
Liberio Victorino Ramírez
livira1985@yahoo.com.mx
Rafael García Pérez
raffgp@yahoo.com.mx
Aurelio Reyes Ramírez
aeiorey@yahoo.com.mx
Pablo Linares Linares
plinares@correo.chapingo.mx
Rafael Zamora Linares
pantera18_5@yahoo.com.mx
Norma Méndez Santana
santana1825@hotmail.com
Humberto Martínez Estrada
anisahoryyo@hotmail.com
Enrique Gómez Lozoya
gomezlozoya@yahoo.com
Ernesto Contreras Cicero
ciceron2002@yahoo.com.mx
Luis Manuel Román Cárdenas
lmrc7b@hotmail.com

Universidad Autónoma de Chapingo
Chapingo, Estado de México, México

Francisco Nájera Ruiz
francisconajera10@yahoo.com.mx
Roberto Murillo Pantoja
rmurillop@hotmail.com
Eva Esmeralda Rodríguez López
esme_2540@hotmail.com

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan,
Municipio La Paz, Estado de México, México

María de los Ángeles Santos Rojas
a.aa02@hotmail.com

Subdirección de Educación Normal,
Toluca, Estado de México, México

Jorge Jairo Posada Escobar
jposada@uni.pedagogica.edu.co

Yudi Astrid Munar Moreno
astridmunar@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Francy Helena Molina Arboleda
fhmolina@univalle.edu.co

Universidad del Valle
Cali, Colombia

Nora Elizondo Schmelkes
nelizondos@hotmail.com

Corina Schmelkes
corinamex@gmail.com

Investigación para el Desarrollo Individual,
Comunitario y Organizacional S. C.
Asesorías Independientes
Santiago de Querétaro, Querétaro, México

José Angel Vera Noriega
avera@ciad.mx

Luis Enrique Fierros Dávila
lfierros@psicom.uson.mx

Universidad de Sonora
Hermosillo, Sonora, México

José Edgar Correa Terán
edgarcorrea21@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 144
Ciudad Guzmán, Jalisco, México

Adriana Márquez Álvarez
adr_y_fran@hotmail.com

Pedro Ramón Santiago
pramon54@hotmail.com

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Villahermosa, Tabasco, México

Primera edición junio de 2013

Editado en México

ISBN: 978-607-9063-15-3

Editor

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

No está permitida la impresión o reproducción total o parcial por cualquier otro medio de este libro sin la autorización por escrito de los editores.

Diseño de portada: Verónica C. Ontiveros Hernández

Imagen tomada de internet: www.educar.org

ÍNDICE

PRÓLOGO.10
INTRODUCCIÓN.	14
1	
INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA, DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN	
José Antonio García Fernández.21
2	
EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACION BÁSICA: DE LÍDER SOCIAL A COMPETENTE	
Martín Muñoz Mancilla.44
3	
DETRÁS DE LO ORDINARIO; LOS SENTIMIENTOS Y REPRESENTACIONES DE LOS ALUMNOS HACIA SUS PROFESORES: LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EMILIANO ZAPATA DEL ESTADO DE MORELOS	
Oscar Daniel Moreno Arizmendi Elsa López Arines.	78
4	
LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR: LA RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES Y LAS INVESTIGATIVAS	
Margarita González González Yamilé García Ríos.101

5

**LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE EN DURANGO**

Jesús Carrillo Álvarez
Verónica C. Ontiveros Hernández
Paula Elvira Ceceñas Torrero.133

6

**MAESTRÍA EN INNOVACIÓN DE LOS PROCESOS
EDUCATIVOS**

Gladys Martínez Gómez
Liberio Victorino Ramírez
Rafael García Pérez
Aurelio Reyes Ramírez
Pablo Linares Linares
Rafael Zamora Linares
Norma Méndez Santana
Humberto Martínez Estrada
Enrique Gómez Lozoya
Ernesto Contreras Cicero
Luis Manuel Román Cárdenas.175

7

**LA FORMACIÓN DOCENTE, A TRAVÉS DE
LAS CONCEPCIONES Y SUPUESTOS ÍMPLICITOS
DE LOS FORMADORES**

Francisco Nájera Ruiz
Roberto Murillo Pantoja
Eva Esmeralda Rodríguez López
María de los Ángeles Santos Rojas. 212

8

**ENTRE PROCESOS Y CONSIDERACIONES...
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMACIÓN DE
EDUCADORES PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A
POBLACIONES**

Jorge Jairo Posada Escobar
Yudi Astrid Munar Moreno
Francy Helena Molina Arboleda. 244

9

FORMACIÓN DE DOCENTES ASESORES

Nora Elizondo Schmelkes
Corina Schmelkes.270

10

**PARAMETROS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD
DE UNA MEDIDA DE CARACTERIZACIÓN DEL
DOCENTE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

José Ángel Vera Noriega

Luis Enrique Fierros Dávila. 301

11

**LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS
DIGITALES EN EDUCACIÓN BÁSICA:
¿UTOPIÍA, SIMULACIÓN O REALIDAD?**

José Edgar Correa Terán. 332

12

**USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN
Y COMUNICACIÓN EN LOS DOCENTES DE LA UJAT**

Adriana Márquez Álvarez

Pedro Ramón Santiago. 365

PRÓLOGO

La profesión docente atraviesa por un momento de particular interés en México y en el mundo; en pocas ocasiones del trabajo profesional de un docente se presentan condiciones que favorecen el cruce entre los objetivos personales enmarcados por la inmensurable posibilidad de contactar con la realidad, y una profunda sensación de afectos y comprensión compartida que se refleja muchos años después de haber trabajado arduamente.

Como elemento de la gestión educativa, en México, la docencia ha tenido ciclos diversos en materia de renovación, similares a los que en las décadas de los setentas y ochentas tuvo la planeación, y en la del noventa la descentralización. En la actualidad se generan trabajos sobre el tema de la formación docente, de muy diversa índole a nivel regional, nacional e internacional, como los que presenta este libro coordinado por el Dr. Jesús Carrillo Álvarez; la Mtra. Verónica C. Ontiveros Hernández y la Mtra. Paula Elvira Ceceñas Torrero, en los que se aprecia un esfuerzo significativo por encontrar algunas directrices relacionadas con esta dimensión educativa, y por identificar las categorías conceptuales inherentes a la misma.

En este tenor se encuentran los trabajos incluidos en el presente libro; el profesor invitado de España, José Antonio

García Fernández, en el texto *Teoría y práctica de la enseñanza. Razones ideológicas de su separación*, ofrece una perspectiva de las raíces del conflicto ancestral entre teoría y práctica educativas, en que desde su percepción, hay que buscarlas tanto en la tradición positivista como en razones sociológicas y políticas, por mencionar solo a uno de los autores de los doce textos que componen el libro.

El tema que se aborda - formación docente - es de particular interés, pues en la carrera, como en los comienzos como profesor, tuve la oportunidad de leer varios textos sobre la docencia y en aquellos, como en los que se presentan en este libro, está impreso el principio que durante varios años he logrado identificar: la exigencia de la acción educativa crítica, defendida con vocación, como lo hacen cada uno de este grupo de ensayistas.

Pero, ¿qué hacer cuando la idea sobre la formación docente se circunscribe a una visión estrecha e inmediatista de capacitación, entrenamiento, cursos, talleres, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas? Como mencionan los autores de este libro, alguien tiene que rescatar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores; alguien necesita ir al rescate de su inteligencia, de su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo, lo que significa recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento docente, o bien, volver a los temas fundantes, aquellos sin cuya comprensión crítica, los mismo que sin una revisión seria, caen en un terreno estéril, ya

sean los mejores textos, los métodos y técnicas más modernas; en fin, no importan que medios de enseñanza se utilicen, si éstos no se reflexionan desde diferentes perspectivas.

En los ensayos compilados en esta obra, existe un tema recurrente, que en cierto modo los unifica o les da equilibrio como conjunto de textos. Las diversas ideas planteadas rescatan de forma actualizada, creativa, valiente y provocadora, cuestiones que continúan día a día instigando el conflicto y el debate de los educadores: lo cotidiano en el salón de clases y fuera de él, donde sería viable y sensato continuar explorando como una reflexión colectiva en cuanto espacio de reafirmación o negación, o quizás también, como una posibilidad de creación y resolución de los conocimientos que conforman los contenidos curriculares obligatorios. Una formación que exija de los protagonistas de la docencia - educadores y educandos-, un compromiso político con ellos mismos; una disposición a dialogar, a escuchar sobre la base de respeto mutuo; y, a partir del diálogo, aprehender la realidad y transformarla en su favor.

Albergo la esperanza de que este libro sea accesible a muchas personas, docentes y no docentes, y que se atrevan, con base en su lectura, a innovar y transformar su práctica en favor de los alumnos. Es una obra densa que se antoja leer pausada y reflexivamente, para luego releerla y sacarle el mayor provecho posible. De esta lectura se pueden recuperar ideas y principios, aplicables a la práctica concreta de quienes ejercemos la docencia.

Espero también que las aportaciones de los autores se traduzcan en mejoras sensibles en la formación docente y su producto: la formación de los alumnos, porque para quienes es un orgullo el trabajar por la educación estamos conscientes de que vale la pena hacerlo, como artesanos y misioneros: artesanos en la construcción individual de la formación esperada; misioneros porque los frutos de la profesión docente no se saborean al instante, como en muchas de las otras profesiones, pero que sin duda tiene un valor agregado, al comprobar que el esfuerzo realizado se transformó en personas de bien, que después de muchos años, reconocen a quienes en las aulas les brindaron los mejores años de su vida.

José Germán Lozano Reyes
Director General de la
Universidad Pedagógica de Durango

INTRODUCCIÓN

La formación docente es un tema por demás importante en el ámbito educativo, puesto que de ello depende en parte, el cómo se desarrolla la enseñanza en nuestras instituciones. La experiencia de cada uno de los profesores nos permite cada día reconocer y valorar dicha formación docente, y sobre todo cuando se preocupa por mejorar su práctica profesional.

En este libro de La formación docente: reflexiones desde diversas perspectivas, nos permite tener un acercamiento a través de la lectura de los puntos de vista de cada uno de los autores que aquí presentan su trabajo.

Iniciamos este recorrido con lo que nuestro autor invitado José Antonio García Fernández de la Universidad Complutense de Madrid nos dice en su escrito titulado "Investigación acción participativa, desarrollo profesional docente y transformación de la educación", en donde aborda ocho tópicos interesantes como son Teoría y práctica de la enseñanza. Razones ideológicas y consecuencias de su separación; la investigación-acción, reconciliación entre teoría y práctica; ¿A qué llamamos investigación acción participativa?; características de la investigación-acción participativa; diferentes enfoques de investigación-acción; las fases del proceso: algo más que una metodología de investigación; condiciones operativas de la investigación-acción

participativa y la IAP como estrategia emancipadora y de desarrollo docente.

Martín Muñoz Mancilla de la Escuela Normal de Coatepec, Harinas, Estado de México en su trabajo "Evolución de la formación de docentes para la educación básica: de líder social a competente", inicia con las interrogantes que sustentan el presente capítulo ¿Cómo se han formado los docentes para la educación básica en México? O dicho con otras palabras, ¿cuál ha sido la evolución por la que ha pasado la formación de docentes de educación básica en nuestro país a través de las diferentes etapas?, las cuales fueron planteadas con base a los cuestionamientos e intereses que frecuentemente emiten los alumnos en las aulas de las instituciones formadoras de docentes.

El trabajo de Oscar Daniel Moreno Arizmendi de la Secretaría de Educación del Estado de Morelos y Elsa López Arines de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos de Cuernavaca, Morelos, México "Detrás de lo ordinario; los sentimientos y representaciones de los alumnos hacia sus profesores: la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del estado de Morelos" tiene como propósito describir las diferentes representaciones de los estudiantes que cursan el Técnico Superior Universitario de la carrera de Administración de Negocios en la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos dentro del ambiente escolar, del docente y la misma institución como espacio cotidiano y de interacción diaria entre profesor y alumno.

Margarita González González de la Universidad "Camilo Cienfuegos" y Yamilé García Ríos de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Juan Marinello" de Provincia Matanzas, Cuba escriben sobre "Las competencias profesionales del profesor: la relación de las competencias informacionales y las investigativas". En este documento se fundamenta el desarrollo de las competencias en la formación del profesional de la educación para un trabajo de calidad en la escuela. Incluye la necesidad de diseñar el currículo donde se tenga en cuenta el aspecto cognitivo y el aspecto afectivo que en su funcionamiento se integran y regulan la actuación profesional del sujeto.

Jesús Carrillo Álvarez, Verónica C. Ontiveros Hernández y Paula Elvira Ceceñas Torrero de la Universidad Pedagógica de Durango, Durango, México "La formación docente y la educación intercultural bilingüe en Durango", en este trabajo la intención fue conocer las experiencias de los maestros - alumnos que laboran en el medio indígena del Estado de Durango, en torno a su formación como docentes. A partir de reconocer las condiciones en las que se incorporan al ejercicio de una práctica docente; en particular se analizan las vivencias personales, el contexto y el papel fundamental que desempeña el hecho de ser hablantes de una lengua indígena en el ámbito de la educación intercultural. Todo esto, bajo la técnica de levantamiento de la información utilizada "el grupo focal".

Gladys Martínez Gómez, et. al. de la Universidad Autónoma de Chapingo, Chapingo, Estado de México, presentan una propuesta

sobre la "Maestría en innovación de los procesos educativos", tiene un enfoque profesionalizante y tiene como propósito fortalecer la profesión docente en actividades inherentes a su función, particularmente aquellas relacionadas con el diseño, conducción y evaluación de los procesos educativos.

Francisco Nájera Ruiz, Roberto Murillo Pantoja, Eva Esmeralda Rodríguez López de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Municipio La Paz, Estado de México, y María de los Ángeles Santos Rojas de la Subdirección de Educación Normal, Toluca, Estado de México, titulan su trabajo "La formación docente, a través de las concepciones y supuestos implícitos de los formadores". La importancia de la formación docente conlleva a retomar el papel de los formadores respecto al cómo visualizan el proceso de su propia práctica docente. El presente estudio se enfoca a la formación de los profesores de la educación básica desde los supuestos implícitos en la práctica realizada por sus docentes; en la identificación de las concepciones transmitidas en el proceso de su formación, acerca de qué y para qué formar docentes.

Jorge Jairo Posada Escobar, Yudi Astrid Munar Moreno de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia y Francy Helena Molina Arboleda de la Universidad del Valle de Cali, Colombia "Entre procesos y consideraciones... prácticas pedagógicas de formación de educadores para la atención educativa a poblaciones" nos ponen a reflexionar sobre las preguntas centrales que han orientado esta investigación: ¿Cómo se pueden caracterizar e interpretar las concepciones y las prácticas pedagógicas de formación de los estudiantes en

los ciclos complementarios de las escuelas Normales para la "atención educativa a poblaciones" teniendo en cuenta el diálogo de saberes y la interculturalidad? ¿Qué prácticas se realizan para esto y desde qué lecturas de los sujetos y de sus saberes? Algunas reflexiones teóricas realizadas en el transcurso de esta investigación nos hacen ver la importancia de que la formación docente fortalezca la identidad como educadores comprometidos, como sujetos sociales y no sólo como aplicadores de herramientas instrumentales.

Nora Elizondo Schmelkes y Corina Schmelkes, Investigación para el Desarrollo Individual, Comunitario y Organizacional S. C. Asesorías Independientes de Santiago de Querétaro, Querétaro, México, "Formación de docentes asesores", este capítulo integra diferentes aspectos que han sido identificados como parte de las funciones específicas de un asesor dentro de su papel, con la finalidad de presentar los resultados que surgieron a partir del análisis de investigaciones revisadas y realizadas al respecto. Diferentes estudios plantean ideas de lo que es un asesor y las actividades que se esperan de él.

El conocimiento contextual del docente no solo conlleva a la construcción de perfiles para iniciar procesos de mejora para el logro de metas del sistema de Educación Media Superior, sino que es un recurso indispensable para el diseño de estrategias pedagógicas y programas para la permanencia del estudiante inscrito en la institución, así como también es un elemento que influye en la disminución de la deserción escolar y coadyuva en el éxito escolar. José Ángel Vera

Noriega y Luis Enrique Fierros Dávila de la Universidad de Sonora de Hermosillo, Sonora, México nos hablan al respecto en su artículo "Parámetros de validez y confiabilidad de una medida de caracterización del docente en educación media superior".

José Edgar Correa Terán de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 144 Ciudad Guzmán, Jalisco, México en su escrito "La adquisición de competencias digitales en educación básica: ¿utopía, simulación o realidad?", nos dice que una de las demandas más importantes en la tecnología educativa actual es facilitar el aprendizaje en los alumnos, sobre todo referente a recursos en línea que en determinado momento sirvan para la producción de materiales didácticos, elaboración de documentos para ser compartidos en la red virtual y comunicarse tanto sincrónica como asincrónicamente con otras personas. Es común que los alumnos usen las herramientas tecnológicas y en línea con fines de socialización, ocio y esparcimiento; no obstante al ser consideradas dichas herramientas como fundamentales para el logro de competencias, es importante que los docentes les den una orientación académica. Dicho de otra manera, orientar cómo pueden ser utilizadas para la revisión de contenidos temáticos, realización de tareas, trabajo colaborativo y búsqueda de información.

Por último, Adriana Márquez Álvarez y Pedro Ramón Santiago de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México nos mencionan sobre el "Uso de las tecnologías de la información y comunicación en los docentes

de la UJAT” que tiene como objetivos Identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre las TIC, Indicar las ventajas y desventajas de las TIC en el ámbito educativo y en la labor docente, Determinar cuáles son las TIC utilizadas con mayor frecuencia por los docentes, Definir la postura actual de los docentes con respecto a las TIC, e Identificar cuál ha sido el impacto que ha causado el uso de las TIC en la práctica docente.

Esperamos que el lector coincida en que cada uno de los trabajos aquí presentados en este libro son de gran interés para todas las personas que nos dedicamos a la docencia; trabajos que realmente nos lleven a reflexionar sobre las distintas perspectivas de la formación docente.

1

INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA, DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

JOSÉ ANTONIO GARCÍA FERNÁNDEZ

1. Teoría y práctica de la enseñanza. Razones ideológicas y consecuencias de su separación
2. La investigación-acción, reconciliación entre teoría y práctica
3. ¿A qué llamamos investigación acción participativa?
4. Características de la investigación-acción participativa
5. Diferentes enfoques de investigación-acción
6. Las fases del proceso: algo más que una metodología de investigación
7. Condiciones operativas de la investigación-acción participativa
8. La IAP como estrategia emancipadora y de desarrollo docente.

1. Teoría y práctica de la enseñanza. Razones ideológicas de su separación

El hecho de que la teoría educativa se haya generado en muchas ocasiones lejos de las aulas escolares ha descontextualizado el saber pedagógico produciendo su radical escisión con la práctica. Una de las consecuencias devastadoras, tanto para el desarrollo del conocimiento pedagógico como para el desarrollo de la práctica del profesor, es que sitúan a éste último en una relación de dependencia intelectual, al mismo tiempo que produce la devaluación del discurso teórico generado lejos de la práctica. El docente desconfía de teorizaciones y prescripciones que no le ayudan a resolver los problemas de su aula. Como afirma Elliott (1991) el desarrollo de la teoría tiene dos componentes básicos para los profesores: por un lado supone alejamiento de su conocimiento y experiencia profesionales y, por otra parte, supone una amenaza para su conocimiento profesional y su estatus en la comunidad académica. Ambos componentes convierten la relación teoría-práctica en un auténtico problema práctico para los profesores.

Las raíces del conflicto teoría-práctica educativas hay que buscarlas tanto en la tradición positivista como en razones sociológicas y políticas (Apple 1979, 1987, 1990, 1999; Popkewitz, 1988). La relación entre la teoría y la práctica desde la óptica de la ciencia crítica es distinta de la ofrecida por el enfoque positivista. Para éste la teoría se

desarrolla con independencia de la práctica, y el papel del "práctico" no es otro que aplicar las reglas elaboradas por los académicos. En la ciencia crítica, en cambio, la teoría y la práctica son mutuamente constitutivas y se relacionan de forma dialéctica. En el fondo de la cuestión subyace el modelo reproductor del sistema escolar, reflejo de las relaciones de dominación entre el poder y los individuos (Bourdieu y Passeron, 1970; Althusser, 1974; Lerena, 1976).

2. La investigación-acción, reconciliación entre teoría y práctica

La solución que la perspectiva crítica propone a este problema es poner el proceso de investigación educativa bajo el control de los profesores. Si queremos concebir la teoría en relación con la práctica hay que ver la función del profesor como la de un *investigador en el aula* (Stenhouse, 1984), o como un *intelectual transformativo* (Giroux, 1990). En esta perspectiva la investigación-acción ofrece una estrategia de resolución al viejo conflicto entre teoría y práctica que perciben los profesores y los investigadores profesionales. Dentro de esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica juega un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en experiencias reflexivas de casos concretos (Elliott, 1991). El objetivo fundamental de la investigación-acción (IA, en adelante) es mejorar la práctica antes que producir conocimiento (Elliott, 1991). No obstante, cumple además con las funciones de desarrollo profesional y renovación curricular (Stenhouse, 1975; Ebbut y Elliott, 1985).

Las implicaciones de este enfoque para fundamentar el modelo de formación de profesionales de la educación son determinantes, por cuanto una de las opciones por las que apuesta es por la visión de los profesionales de la enseñanza como investigadores de su propia práctica y agentes culturales de transformación social, así como en la necesidad de una más intensa y eficaz relación entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción.

	EMPÍRICO-ANALÍTICA	HERMENÉUTICA	CRÍTICA
Métodos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Científico-natural</i> - <i>Experimental</i> - <i>Cuantitativo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Interpretativo</i> - <i>Etnometodológico</i> - <i>Iluminativo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ciencia crítica</i> - <i>Investigación-acción emancipadora</i>
Forma de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objetivo</i> - <i>Nomológico</i> - <i>Teoría explicativa</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Subjetiva</i> - <i>Ideográfica</i> - <i>Comprensión interpretativa</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dialéctica</i> - <i>Comprensión reflexiva</i> - <i>Praxis</i>
Interés humano	✓ <i>Técnico</i>	✓ <i>Práctico</i>	✓ <i>Emancipador</i>
Fin práctico	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Instrumental</i> - <i>“medios-fin”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Deliberativo: Informa el juicio</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Crítico: transformador</i>
Teorías de la naturaleza humana	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Determinista</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Humanista</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Histórica</i>

Filosofías de la educación	- <i>Neoclásica</i>	- <i>Progresista liberal</i>	- <i>Socio-crítica</i>
Valores educativos	- <i>“moldeado”: individuos preparados para determinada forma social</i>	- <i>“crecimiento”: actualización personal en una forma meritocrática de vida social</i>	- <i>“potenciación personal”: los individuos producen y transforman una determinada forma de vida social</i>

Cuadro 1: Relaciones de las tradiciones de investigación educativa con los métodos, valores e intereses. (Adaptado de Carr, 1996:126)

3. ¿A qué llamamos investigación-acción participativa?

Conviene precisar el sentido y el alcance de lo que entendemos por IA, para deslindar su verdadero concepto de otras prácticas oportunistas y viejas metodologías que se atribuyen tal denominación por el atractivo que encierra.

Las primeras formulaciones de Lewin (1946), como “proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados”, no se diferencian mucho de cualquier metodología de intervención. Pero su aplicación a problemas de cambio de actitudes en grupos sociales le llevó a descubrir que tales cambios eran más efectivos cuanto mayor protagonismo tenían las personas que los integran participando colectivamente en las decisiones sobre los cambios necesarios.

A finales de los sesenta, en el contexto del movimiento de reforma del currículo, el círculo de Lawrence Stenhouse aporta una nueva visión más allá de una metodología participativa para provocar cambios: las ideas pedagógicas sólo tienen auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, lo que sólo pueden hacer los docentes investigando sobre su propio quehacer práctico y las ideas que lo guían (Stenhouse, 1984). El mismo autor (1979, 2) distingue entre "acto de investigación" y "acto substantivo". Un acto de investigación "es una acción para promover una interrogación, una pregunta sobre la realidad"; mientras que un acto substantivo "es una actuación para provocar algún cambio deseable en el mundo o en otras personas". La IA debe reunir las dos cualidades de interrogación y cambio. Su interés no es meramente académico, sino de compromiso social y práctico. J. Elliott la define como "el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma".

Los cambios no siempre son posibles, debido a los condicionantes institucionales, sociales y políticos de que dependen, para lo que primero es necesario tener conciencia de los mismos. Esto lleva a S. Kemmis y W. Carr en los comienzos de los 80 a revisar el concepto de IA, destacando la necesidad de que los procesos de transformación de la práctica, más que individualmente, sólo son posibles mediante procesos colectivos de reflexión y de acción. Así formulan la IA como

"una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a

mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las que ellas tienen lugar” (Carr y Kemmis, 1988:174).

La IA, en suma, reúne la triple definición de ser un proceso epistemológico de indagación, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad educativa y social (Angulo, 1990).

Como **proceso epistemológico** tiene tres objetos de indagación prioritarios: la práctica educativa, la comprensión de los participantes sobre la misma (objetivo central del proceso) y la situación social en que se desenvuelve.

Como **proceso de cambio**, la IAP trata de ofrecer alternativas de acción que conduzcan a la transformación de las situaciones educativas en las que están implicados los participantes.

Como **compromiso ético**, la IAP se orienta hacia el desarrollo de la ilustración y concienciación crítica de los participantes. Surge de los intereses de la comunidad educativa, por lo que requiere la participación democrática de todos los implicados.

4. Características de la investigación acción participativa

La IAP no es sólo una forma de investigar sobre la enseñanza, sino una forma de entender ésta como un proceso de comunicación interpersonal y de acción social. Por tanto, reflejo de unos valores que la convierten en una acción

moral. No se trata de procesos técnicos preestablecidos y prescritos desde antes y desde fuera de las situaciones educativas concretas, sino que se construye permanente y colectivamente. Investigar nos lleva a cambiar nuestra forma de entender nuestra práctica: qué principios la están rigiendo; por qué respondemos de esta manera y no de otra a las necesidades de nuestro alumnado; qué limitaciones ofrece el contexto social e institucional para desarrollar una verdadera educación, en el sentido de emancipación individual y colectiva; qué es necesario transformar; qué damos por sentado y sería necesario reconsiderar, etc.

Estos son algunos de los rasgos que la caracterizan:

a) La IAP integra el conocimiento y la acción

La IAP introduce una ruptura en la forma en que se viene entendiendo las relaciones entre conocimiento y acción. La idea de que la práctica debe limitarse a la aplicación del conocimiento obtenido por los investigadores profesionales, es contestada mediante la afirmación de que en los procesos sociales no se puede disociar el conocer del actuar.

b) La IAP cuestiona la visión instrumental de la práctica

La complejidad característica de los procesos sociales no permite establecer a priori unos fines unívocos y claramente preestablecidos. No se puede por tanto establecer la separación entre medios y fines. Rechaza por

tanto la visión tecnológica de la práctica educativa. Las acciones no se analizan únicamente por su valor instrumental para alcanzar unos resultados finales, sino por su valor intrínseco, como experiencia.

c) La IAP se realiza por los propios implicados en la práctica que se investiga

El significado y el valor de lo que hacemos sólo lo podemos transformar en la medida que convertimos nuestras actuaciones en objeto de investigación. No se trata del estudio que otros hacen, sino del que hacemos sobre nuestras propias prácticas.

d) La IAP tiene por objeto mejorar la práctica

Esto tiene que ver tanto con la mejora de las cualidades internas como con las condiciones contextuales en que éstas suceden. El conocimiento no se concibe como algo acumulativo, sino como una construcción que ayuda a comprender la realidad y se desprende de la reflexión sobre la experiencia práctica.

e) La IAP supone una visión sobre el cambio social

La enseñanza se entiende en relación con el contexto en que se desarrolla, en el sentido de su transformación liberadora. La mejora de la práctica educativa supone la comprensión de los aspectos que limitan la emancipación y empoderamiento de los actores sociales para enfrentarse

dialécticamente a ellos. Frente a los modelos tecnológicos en los que se atribuye a los expertos la gestión, el control y la orientación del proceso de cambio, la IAP sitúa a los propios implicados en el papel de agente y protagonista principal de su propia transformación.

En resumen, la IAP se caracteriza por la primacía de tres principios: practicidad, resolución de problemas y respeto a la profesionalidad. Nociones estas que se relacionan directamente con el desarrollo profesional.

5. Diferentes enfoques de Investigación Acción

A lo largo de su desarrollo histórico ha habido diferentes formas de entenderla y practicar la Investigación Acción. De tal manera que no podemos considerar a todo proceso de IA como participativo (IAP). Podemos diferenciarlos en función de los intereses que persigue la investigación, que resumimos en tres enfoques:

- **Enfoque técnico:** los procesos de investigación, diseñados y dirigidos por los expertos y ejecutados por los profesores, persiguen la eficacia de las prácticas. No puede considerarse realmente como IA, ya que mantiene la subordinación del profesor a los expertos, como meros ejecutores de prescripciones externas. Además, tiene un carácter claramente instrumental, que no la diferencian de los enfoques tradicionales.

- **Enfoque práctico:** los procesos de investigación persiguen la reflexión de los profesores a la luz de sus fines, y de éstos a la luz de lo que sucede realmente en la práctica. Concibe la práctica educativa como una acción regida por decisiones morales, por lo que su mejora tiene efectos sobre los fines educativos, cuyos valores no pueden quedar al margen de dicha práctica. Es participativa por considerar a los propios actores implicados en los procesos objeto de estudio como investigadores de los mismos. Tanto el análisis como las propuestas surgen de la reflexión colectiva. La IAP persigue impulsar a los docentes a reflexionar sobre las ideas implícitas en sus acciones y a mejorarlas. Es por tanto un proceso de desarrollo del juicio profesional. Es, además, un proceso colectivo. Los cambios en la educación estarán supeditados a las mejoras que el profesorado establezca en sus prácticas de manera autónoma. Los representantes de este enfoque son Lawrence Stenhouse y John Elliott.

- **Enfoque crítico:** muy próxima al anterior en sus planteamientos, este enfoque añade la idea de que los condicionantes ideológicos e institucionales del contexto, limitan y pueden obstaculizar las realizaciones prácticas. Su mirada no se queda en los niveles micro y meso. Va más allá, analizando la confrontación entre las prácticas educativas y las restricciones que en el contexto normativo, político e institucional evidencian las contradicciones a que está sometida la actividad docente. Por ello es necesario plantearse la transformación de aquellas estructuras que coartan la mejora de las prácticas

educativas, acudiendo además a las teorías críticas que apoyen la toma de conciencia de las limitaciones prácticas. Este enfoque enfatiza los aspectos sociales de la educación, de manera que mejorar ésta supone la transformación de las estructuras sociales que impiden la realización de los valores como racionalidad, justicia social, equidad, igualdad, democracia, *vida buena*, no discriminación, etc. La presión de la ideología y la rutina convierten muchas veces la actividad de los docentes en una práctica irreflexiva, o como mucho de carácter instrumental. Sólo mediante la reflexión sistemática sobre la acción se alcanza la comprensión racional de la práctica, informada teóricamente. IAP es, por tanto, el proceso de desarrollo teórico y de *praxis* que los profesores llevan a cabo para transformar, tanto su práctica no reflexiva, como la teoría que, consciente o inconscientemente subyacía en ella. La mejora de la educación no se logra mediante esfuerzos individuales, sino que es una tarea colectiva que requiere la existencia de comunidades críticas de profesionales y no profesionales (padres, alumnos, etc.) comprometidos en la mejora de la educación como un proceso de transformación social y cultural. La IAP es, así, un proceso de emancipación de las fuerzas ideológicas opresoras y de empoderamiento colectivo. Es la perspectiva que representan Carr y Kemmis, Grundy, Contreras, Angulo, Bonal, entre otros.

Las diferencias entre los enfoques práctico y crítico, que han centrado el debate durante la última década,

representados por Elliot vs. Carr y Kemmis, giran en torno a tres ejes:

- **Eje epistemológico:** para el enfoque práctico, el conocimiento se construye en la práctica, no está fuera de los actores. Para el enfoque crítico, en cambio, el acceso al verdadero conocimiento sólo puede alcanzarse mediante la crítica de las distorsiones de la realidad que afectan a las percepciones de los actores sociales. La presión ideológica dominante lleva a asumir acríticamente interpretaciones de las situaciones educativas que ocultan las relaciones de poder y el verdadero conocimiento, por lo que hay que revelar su existencia mediante la reflexión.

- **Eje político:** para el enfoque práctico los problemas educativos son tales en la medida que atañen a la práctica cotidiana de los profesores. Para el crítico, sin un proceso de autocrítica e identificación de las distorsiones y contradicciones teóricas presentes en las interpretaciones de los docentes, la reflexión sobre la acción corre el riesgo de mantener la reproducción de las desigualdades sociales y culturales.

- **Eje metodológico:** para la IA práctica la gestión y dinamización del proceso recae sobre el investigador externo, quien no aporta otra información que la que se genera en el propio grupo. Su papel es estrictamente metodológico. Para el enfoque crítico, el investigador externo conduce al grupo hacia la identificación de las

contradicciones entre teoría y práctica, que distorsionan las interpretaciones de los profesores y limitan el cambio educativo, aportando herramientas conceptuales y teóricas para provocar su emergencia.

- Una vez rechazado el enfoque técnico como verdadera IAP, el debate de los últimos años se centra en las diferencias entre los enfoques práctico y crítico, con el fin de delimitar cuál de ellos cumple verdaderamente con los requisitos de la IAP. Partiendo del hecho de que nunca se dan en estado puro, sino que las condiciones singulares de cada proyecto permiten o pretenden un mayor acercamiento a unos determinados fines, se puede concluir con Rué (1996) que "toda IAP, convenientemente conducida, es crítica por naturaleza", y que las diferencias entre ambos enfoques procede del objeto de investigación (estructural, curricular, psicopedagógica, metodológica, organizativa, etc.) y de los aspectos del conocimiento profesional implicados: actitudes y valores, marcos teóricos de referencia, conocimientos o actuación práctica. No obstante, al enfoque crítico se le cuestiona el protagonismo injustificado de los referentes externos (teorías, investigadores externos, etc.) por encima de los referentes internos, lo que contradice y compromete seriamente su potencialidad crítica. La superación de esta paradoja puede resolverse mediante el reconocimiento de la capacidad reflexiva del profesorado, situándose el investigador externo como un "amigo crítico", más que como el conductor único del proceso de IAP. Es decir, mediante la democratización de la gestión de los procesos.

6. Las fases del proceso: algo más que una metodología de investigación

Aunque no existe un modelo rígido, todas las realizaciones consisten en un proceso cíclico desde que se detecta y define un problema, hasta la puesta en práctica de las acciones que lleven a su solución o mejora, pasando por la recogida de información, el análisis de la misma y sometiendo las acciones a seguimiento o control. Este ciclo se despliega en espiral, mediante la revisión o control de los resultados de las acciones, nueva recogida de datos, etc. Con diferentes variantes, ya que no se trata de una metodología rígida, los procesos de IAP se desarrollan en ciclos, cuya estructura básica suele seguir las siguientes fases:

1º. Fase: Identificación de la idea general/planificación

Consiste en conectar una idea con una acción. El primer paso consiste en definir el problema. La decisión de abordar un problema u otro debe ser consensuada por los participantes según criterios como la posibilidad, viabilidad, rentabilidad educativa, etc. Esta primera decisión implica debatir sobre la comprensión que tenemos acerca de la situación problemática, avanzando más allá de la visión inicial que poseíamos del mismo. Supone la confrontación de las distintas perspectivas del mismo, reflexionando a la luz de mayor información, entre otras cosas, sobre el estado de los asuntos o situación que deseamos cambiar. Sólo cuando se ha clarificado la idea general estamos en condiciones de

planificar el proceso, para lo que estableceremos un plan de trabajo aceptado por todos.

2ª. Fase: Exploración

En esta fase se trata de recabar información, mediante técnicas de campo como la observación participante, la entrevista, el análisis de documentos, etc.; registro de la información. Con los datos vamos construyendo hipótesis explicativas sobre la situación, cuya validación está en función de la triangulación, tanto de fuentes como de procedimientos. La perspicacia para captar lo relevante y el autocontrol sobre sí mismo para no dejarse influir por la subjetividad son actitudes a desarrollar por el investigador en esta fase.

3ª. Fase: Análisis de datos

Tras la recogida de información y su contrastación, agrupamos los datos en categorías para estudiarlos ordenadamente. Este análisis requiere cualidades como la honestidad intelectual, poniendo a prueba los datos mediante la búsqueda de otros datos que los puedan anular y la capacidad para establecer relaciones entre hechos, significados e inferir de ellos las teorías explicativas de los mismos. Generalmente se suele (y se debe) redactar un breve informe que recoja el proceso seguido y contenga el análisis y la interpretación de los mismos, que debe ser conocido y validado por todos los participantes.

4ª. Fase: Reflexión, estudio y explicación de obstáculos

Es en esta fase cuando se alcanza mayor profundización en la comprensión de la situación, tanto individual como colectiva, debido al compromiso que supone reflejar y verse reflejado en el informe anterior. Puede suceder que provoque situaciones críticas, por lo que hay que actuar con el máximo respeto hacia cada uno de los implicados y no dejarse llevar por los intereses particulares. Es el momento de explicar los obstáculos que se oponen a la mejora de la práctica.

5ª. Fase: Plan general de acción

Comprende la descripción revisada de la idea general, de los aspectos a cambiar, la consideración de las alternativas que podrían conducir a la mejora de la situación y la decisión sobre las acciones a emprender. Supone considerar las negociaciones necesarias y describir las medidas éticas de acceso y disponibilidad de la información (confidencialidad y negociación, control, etc.). Llegado este momento hay que decidir los pasos o acciones concretas, ordenándolas secuencialmente y delimitando los implicados en las mismas. Esta fase se puede descomponer en varias subfases que resumirían el proceso seguido hasta ahora para cada acción concreta. Es decir, poniendo en marcha la primera acción, controlando sus efectos mediante nueva exploración y análisis; lo mismo con la segunda, etc. Una vez analizadas la serie de acciones previstas, tiene lugar la revisión del plan general, para lo que se debe realizar un informe de todo el proceso, sometiéndolo a validación por los participantes.

Esto sería el final del ciclo pero abre otro nuevo, en una espiral de reflexión, acción y reflexión como la que he descrito.

7. Condiciones operativas de la IAP

Para que todo esto pueda suceder, no basta con la voluntad de cambio y desarrollo profesional de los docentes. Es preciso que existan ciertas condiciones institucionales que permitan y fomenten este trabajo.

Es sabido que la dedicación del tiempo lectivo docente a los alumnos deja poco margen para la reflexión, el intercambio profesional y la investigación. Por ello, la primera condición consiste en disponer de tiempo para la investigación dentro de la jornada escolar. John Elliott (comunicación personal) afirma que el tiempo lectivo del docente debe repartirse por igual entre la docencia y la formación, reflexión, etc.

No sólo por esta razón, aunque también, es preciso que la investigación-acción forme parte de la política escolar, tanto en el nivel micro, como en el macro. La importancia que dan las políticas educativas a la reflexión colectiva de los docentes, reflejada en tiempo lectivo liberado para ello, es un buen indicador de la sinceridad de las reformas que propugnan. En la medida que el profesor esté dedicado al cien por cien a los alumnos, su disponibilidad para reflexionar sobre su práctica y las posibilidades de mejora están siendo negadas.

A nivel de centro, las escuelas deben contar en sus proyectos educativos con una política de gestión de la investigación, que no solamente la permita sino que fomente e integre su realización en la organización.

Por último, aunque no menos importante, la investigación-acción es una tarea cooperativa, colectiva, por lo que tanto la gestión, como la organización del trabajo docente debe ser participativa, enfocada por la creación de equipos de trabajo. Este carácter participativo incluye a otros implicados en la educación, como son los propios alumnos y sus familias. Poco democrática sería una práctica de IA en la que la triangulación se hace exclusivamente a dos bandas (investigadores externos y profesores) y excluye a los padres y alumnos.

8. La IAP como estrategia emancipadora y de desarrollo docente

Para terminar, el movimiento de la IAP supone el reconocimiento de que los profesores deben desempeñar un papel activo en la determinación de los propósitos de su trabajo, así como en liderar el desarrollo curricular y la reforma escolar. Asimismo, supone el reconocimiento de que la producción de conocimiento pedagógico no es exclusiva de los centros universitarios y de investigación, sino que el profesorado tiene un conocimiento que aportar. La formación del profesorado debería consistir, por tanto en prestar apoyo a su reflexión sobre ese conocimiento con miras a dotarle de

racionalidad. Frecuentemente, como afirma Zeichner (1995, 387) se considera el desarrollo docente como un fin en sí mismo, desconectado de cuestiones más generales sobre la educación de las sociedades democráticas. Esto ha creado una ilusión de desarrollo del profesor que mantiene de manera sutil su posición de subordinación. El verdadero desarrollo profesional del profesor debe favorecer y respaldar una mayor justicia social en la enseñanza y en la sociedad en general. Como afirma S. Kemmis (1985), la reflexión es, inevitablemente, un acto político que acelera o retrasa la realización de una sociedad más racional, justa y satisfactoria. Sin tener como referente último la construcción de una sociedad más justa y mejor, la reflexión del profesorado no alcanza su verdadera finalidad.

De los cuatro enfoques de práctica reflexiva¹, la tradición *reconstruccionista social* es la que propone la IA. En ella la atención del profesor se dirige tanto a su práctica como hacia las condiciones sociales en que esta se produce. Se caracteriza por su impulso democrático y emancipador y el carácter central que adquiere en las deliberaciones de los profesores las cuestiones -como las diferencias de género, clase social y etnia- relativas a las dimensiones sociales y políticas de su ejercicio docente.

¹La *tradición académica*: la reflexión versa sobre la asignatura y su transmisión a los alumnos. La *tradición eficientista* resalta la aplicación por los profesores de las estrategias de enseñanza desarrollada por los expertos universitarios. La *tradición desarrollista*, da prioridad a la enseñanza sensible a los intereses, el pensamiento y las pautas evolutivas de los alumnos. La *tradición reconstruccionista social*, considera la reflexión como un acto político susceptible de contribuir a la realización de una sociedad más justa y humana.

La IAP como estrategia de desarrollo profesional docente, consiste en la creación de comunidades de aprendizaje en las que cada miembro apoya su propio progreso y el de los demás.

Finalmente, los profesores mediante su participación en procesos de IAP sobre su práctica, toman en sus manos el conocimiento pedagógico haciéndose más autónomos y más capaces de favorecer la emancipación de los estudiantes y comunidades en las que desarrollan su actividad. Como intelectuales (Giroux, 1997) comprometidos socialmente crean las condiciones para hacer de las escuelas espacios públicos democráticos.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Lumen Humanitas.
- Angulo, F. (1990). "Investigación-acción en el curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa". En rev. *Investigación en la Escuela*, nº 11, 39-49.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Roulledge & Kegan Paul Limited.
- (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- (1990). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Apple, M. W. y Beane, J. (Comps.) (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. En A. Latorre Beltrán, *La investigación acción* (370-394). Madrid: La Muralla.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1973). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (1994a). "¿Qué es?". En *Cuadernos de Pedagogía*, 224, (Monográfico sobre Investigación-Acción), 8-10.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- IOE (2006). Investigación acción participativa. Propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía. Disponible en <http://www.colectivoioe.org/uploads/89050a31b85b9e19068a9beb6db3dec136885013.pdf>
- Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Lewin, K. (1946). "Action research and minority problems", en Kemmis, S. y Mc Taggart, R. (ed.) (1988): *The Action Research Reader*. Victoria: Deakin University.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigmas e ideología en investigación*. Madrid: Ed. Mondadori.
- Rué, J. (1995). "Algunos problemas del enfoque crítico". En *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 68-69.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

---- (1987). *La investigación como base de la enseñanza*.
Madrid: Morata.

Zeichner, K. M. (1995). "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar".
En AA. VV.: *Volver a pensar la educación* (Vol. II), 385-398.

2

EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: DE LÍDER SOCIAL A COMPETENTE

MARTÍN MUÑOZ MANCILLA

¿Cómo se han formado los docentes para la educación básica en México? O dicho con otras palabras, ¿cuál ha sido la evolución por la que ha pasado la formación de docentes de educación básica en nuestro país a través de las diferentes etapas? Estas son las interrogantes que se sustentan en el presente capítulo, las cuales fueron planteadas con base a los cuestionamientos e intereses que frecuentemente emiten los alumnos en las aulas de las instituciones formadoras de docentes.

Dichas preguntas, no son privativas solo de los alumnos, también quienes se desempeñan como docentes en los diferentes niveles educativos las plantean de manera frecuente en diversos espacios académicos, tales como: reuniones de consejo técnico, reuniones de academia, jornadas de medio tiempo, entre otros. Siendo en estos eventos donde se destacan los grandes cambios y transformaciones que se han dado no sólo en los procesos de formación inicial de los docentes, sino también en el trabajo que desarrollan diariamente.

De manera semejante, los padres de familia y la sociedad en general destacan con "añoranza", recuerdos de la formación y el rol que tuvieron los docentes en épocas pasadas, dónde se destacaba un trabajo más tendiente al desarrollo social el cual gradualmente ha sido desplazado por un mayor trabajo en la escuela y específicamente en el aula.

Con base en la importancia que tiene el desarrollo de la temática para los involucrados en el hecho educativo y para la sociedad en general, se partió del siguiente supuesto: La formación de docentes para la educación básica ha ido evolucionando a través de cada una de las diferentes etapas que ha pasado la historia de nuestro país, pasando de corresponder en sus inicios de políticas nacionales donde se priorizó la formación docente vinculada con la formación de líder social, hasta los últimos años donde se ha dado cierto acatamiento a las recomendaciones de los organismos internacionales quienes priorizan la formación por competencias.

Para poder explicar de manera ordenada y sustentada se dividió la temática de la siguiente manera: el origen vinculado a la Revolución Francesa, las normales en México y la integración nacional, el líder social en la época posrevolucionaria, el desarrollo industrial y el maestro urbano, la tecnología educativa y el docente tecnólogo, la elevación de la carrera y el docente-investigador, la reforma a la educación normal 1997 y el docente competente y, el

acuerdo 649 y un nuevo docente en la reforma 2012. Los cuales se exponen a continuación.

El origen vinculado a la Revolución Francesa

Las escuelas normales surgen entre finales del siglo XVIII y principios del XIX, en lo que algunos autores han considerado como el proceso de la consolidación de la Modernidad, los ideales con los que éstas surgen se encuentran muy vinculados con las demandas o reclamos de la Revolución francesa: fraternidad, libertad e igualdad.

Entre algunas de las razones que dieron origen a la Revolución Francesa estaban los reclamos del pueblo que vivía en la miseria e ignorancia, derivados de su brecha con los nobles, quienes aparte de vivir en la riqueza y opulencia, tenían la posibilidad de que sus títulos nobiliarios fueran transmitidos a sus descendientes por la herencia de sangre (Mialaret, 1982; Debesse, 1982).

Ante esa desigualdad, uno de los máximos logros alcanzados por la Revolución Francesa fue el derecho a la educación, mediante el cual se pretendía lograr una mayor igualdad e integración social, y transformar, así, las condiciones de la nueva sociedad en todos los aspectos; en lo que se refiere a lo educativo y cultural, se buscaba superar el analfabetismo, el fanatismo, la ignorancia y acercar a los ciudadanos con el conocimiento y la razón.

De allí que sea ampliamente reconocido que estas instituciones surgieron como respuesta a las demandas del pueblo y con el fin de brindar: una educación pública, una nueva cultura, un acercamiento a las teorías y una mayor integración nacional. A partir de esta coyuntura, los títulos pasaron de ser nobiliarios a profesionales (Debbese, 1982; Mialariet, 1982; Pasillas, 1988; De Ibarrola, 1999).

Las escuelas normales fueron trascendentes en la formación de la nueva sociedad, las cuales oficialmente aparecen el 17 de noviembre de 1794, con la Ley Lakanal, en la que se estipula la creación jurídica de este tipo de escuelas (Larroyo, 1984).

Fue así como en Francia se consolidó como el primer país donde se reconoció con un carácter de institución pública, laica y obligatoria, lo que permitió la regulación del Estado en los asuntos de la educación; por lo que desde sus orígenes fue éste quien históricamente asumió la determinación de las políticas educativas de las escuelas normales, a las que desde ese tiempo se les asignó el propósito de formar para la docencia, mediante la organización de los conocimientos básicos y de las áreas relacionadas para su desarrollo (Rentería, 2004).

Al mismo tiempo, desde la apertura y puesta en marcha de los planes y programas de estudio, se trató de homogeneizar la ideología y la cultura nacionales (Meneses, 1988a; Mercado, 1997). En este sentido, el significado original de las escuelas normales es la norma, la regla, el modelo, de

acuerdo con el informe de Lakanal de 1794: estas escuelas merecen ser llamadas normales ya que deben ser, en efecto, el modelo y la pauta de las demás (Mialaret, 1982).

El significado etimológico al que debe ajustarse, de allí que desde sus orígenes en las escuelas normales se forma, norma y educa al maestro (De Ibarrola, 1999; Oria, 2003).

A partir de su origen, se ha llegado a reconocer que las escuelas normales tienen una orientación normativa establecida, desde la cual se va a guiar a sus egresados principalmente al saber práctico, al cómo enseñar, dejando a los universitarios el desarrollo de conocimientos teóricos (Oikión, 2008).

Las normales en México y la integración nacional

En México, las escuelas normales retoman los principios anteriores, pero con algunos agregados: uniformar la enseñanza y fomentar el nacionalismo, es decir, promover que los individuos se sintieran mexicanos. Joaquín Baranda, quien tuvo un papel relevante en el establecimiento de dichas instituciones educativas en nuestro país, declaraba respecto a éstas: "El nombre como índice del propósito de la institución: servir de norma y de regla a que debe ajustarse la enseñanza. Es la escuela matriz o central de la cual se derivan las demás. Allí se forma y educa al maestro con el perfeccionamiento de sus conocimientos y el arte de transmitirlos" (Meneses, 1998a:400).

Fue a finales del siglo XIX cuando se inició el establecimiento de un sistema de escuelas normales en México, con la Escuela Normal de Jalapa (ENJ), que inició sus labores en 1886, por lo que puede ser considerada como cuna de las reformas educativas, (Meneses, 1998a); un año después se fundó la Escuela Normal en la capital de la República, a la que se le dio carácter federal y nacional acorde con el plan de gobierno del porfiriato, cuando se pretendió fortalecer el progreso nacional.

De acuerdo con uno de los teóricos que ha trabajado la profesión docente en México, Alberto Arnaut (1998), las escuelas normales encomendaron a sus egresados un papel relevante como difusores y directores de la reforma pedagógica. La difusión de las escuelas normales (que pusieron énfasis en las materias pedagógicas y, por tanto, en cómo enseñar).

Por las características de la época, la educación, los docentes y las escuelas normales desempeñaron un papel relevante en la transformación social. A decir de Emilio Tenti (1999), ante la resistencia por parte de la Iglesia al desarrollo de una cultura laica, a la escuela se le comprende como institución inculcadora y al maestro se le encomienda educar y moralizar a las clases bajas de la población. De ahí que la misión de este modelo de docente sea *quasi* sacerdotal, la profesión docente fuera una conjunción material y espiritual, y se vieran a sí mismos como "seres con un don especial para ser maestros", además de que asumieran la tendencia de considerar "la labor como un apostolado", en el

sentido de que otorgan una gran valoración a la labor que realizan.

En esta coyuntura, algunos pensadores liberales defendían la instauración de una república federal democrática y laica con instituciones representativas. Las escuelas normales, las cuales pusieron énfasis en materias pedagógicas y, por tanto, en cómo enseñar (Arnaut, 1998a). Algunos elementos del maestro apóstol de la educación han perdurado a través del tiempo, como la *consagración* a la labor educativa del maestro, cuando se le pide que se entregue en cuerpo y alma al trabajo docente (Reyes, 1994b).

En la primera escuela normal del país, los cursos duraban tres años para los profesores de instrucción primaria elemental y cinco para los de primaria superior. En este plan de estudios, destacan las asignaturas que promueven una formación teórica, tales como: *Antropología pedagógica* caracterizada por ser la introducción general a las *Ciencias Pedagógicas y a la Psicología Educativa*; *Pedagogía, Didáctica, Metodología y Disciplina escolar, Teneduría de Libros*; *Pedagogía relacionada con Metodología, Legislación Escolar y Pedagogía General*; *Pedagogía e Historia de la Pedagogía*, respectivamente.

Se puede destacar que por las características de la época, los medios para apropiarse de los contenidos se caracterizaban sobre todo por la lectura de las obras en su versión original, algo no muy común en la actualidad, razón por la cual el plan de estudios contemplaba el aprendizaje de

los idiomas inglés y francés, con la finalidad de que los normalistas pudieran acceder a las obras y autores más representativos en su idioma original.

Posteriormente, la creación de la segunda escuela normal se dio en 1987, cuando el secretario Baranda encargó a Ignacio Manuel Altamirano abrir una escuela normal en la capital de la República mexicana, con carácter federal y nacional, acorde con los propósitos del plan de gobierno: fortalecer la unidad nacional y uniformar la educación.

Una de las características del establecimiento de esta escuela es que fue sólo para varones, y en tanto se buscaba contribuir a unificar la enseñanza en la República mexicana, su convocatoria se hizo extensiva a los aspirantes de toda la República mexicana.

Dentro de las asignaturas encaminadas a la formación teórica en este plan de estudios se contemplan: *Nociones de Fisiología, Pedagogía con elementos de Psicología y Metodología con especialidad en el sistema Froebel; Pedagogía con Metodología, Organización y Disciplina escolar e Historia de la Pedagogía.* Este plan de estudios, de manera semejante al de la Escuela Normal de Veracruz, también contempló la enseñanza del inglés y del francés.

El líder social en la época posrevolucionaria

José Vasconcelos, como Secretario de Educación, encontró en los misioneros la inspiración y el modelo que la tarea

educativa necesitaba, por lo que decía que el misionero libre de mujer, hijos y parientes, formaba su familia espiritual entre los mismos que civilizaba (Vasconcelos, 1957, en Meneses, 1998b).

Por las características que reclamaba la época posrevolucionaria, se requería del nuevo docente la entrega en tiempo, cuerpo y alma a la misión que se le encomendaba. En este sentido, una de las principales características del maestro misionero era la mística de servicio, debido a que muchos de ellos tenían que ir a trabajar en las comunidades más pobres y más alejadas.

En este modelo, una de las características de los docentes era que nunca decían que no a la plaza laboral, por muy alejada que estuviera o por muy marginada que fuera la comunidad, hasta allá se trasladaban a vivir, a enseñar y a integrarse con la población. En este sentido, los maestros misioneros se desempeñaban en condiciones muy difíciles (Fell, 2000).

Para formar en los estudiantes este perfil de egreso, se incluyeron en el plan de estudios algunas materias como: *Prácticas Agrícolas, Civismo, Artes y Oficios, y las Aplicaciones a la vida diaria de Física y Química*, mediante las cuales se daba cuenta de que el docente que se pretendía formar poseía conocimientos para impulsar el desarrollo de las comunidades a donde iba a desempeñar su labor; es decir, a diferencia de los planes de estudios anteriores, se

pretendía priorizar un perfil de docente comprometido con el pueblo.

Este modelo de formación docente se desarrolló en los primeros años del México posrevolucionario, que fue el periodo en el que el trabajo magisterial y la formación de docentes entraron en un proceso de organización y normalización bajo la directriz de la Secretaría de Educación Pública, razón por lo que se empiezan a incorporar algunos criterios de regulación y unificación a nivel nacional, dejando atrás el carácter municipal y estatal para dar paso a la federalización (Arnaut, 1998a; Meneses, 1998b).

A diferencia de los planes de estudio anteriores, uno de los nuevos requisitos que demandaba este nuevo plan era que las escuelas normales deberían contar con: talleres, granjas y parcela escolar, mediante los cuales los estudiantes se involucrarían con el trabajo en el campo, dado que para esa época predominaba la vida rural y los nuevos docentes, en su mayoría, expresarían su compromiso en ese medio.

Según Rosales (2008), los veinte años de gobierno revolucionario constituyeron un periodo de cambios alucinantes en la educación mexicana, y dejaron tan profunda huella en la ideología y en la identidad del magisterio nacional que aún en la actualidad persiste en forma de identidades místicas. Así, pues, la formación de docentes en los años subsecuentes a la Revolución mexicana, priorizó sobre todo la mística profesional a fin de que los docentes fueran agentes de transformación social, cultural y

económica, y que su compromiso fuera con los menos favorecidos.

Posteriormente, en el periodo que va de 1934 a 1940, cuando fue presidente de la República Mexicana el general Lázaro Cárdenas, se realizaron reformas sin precedentes. En lo que concierne a la formación de maestros, se consideró al docente de vital importancia, es decir, como responsable de la orientación social y educativa en el desarrollo del proyecto político promovido en este tiempo.

Así, el perfil de maestro de la educación socialista fue la de un líder social, consejero, orientador, con la tarea no sólo de enseñar a leer y a escribir, sino también de mostrar y concientizar sobre la manera de vivir y convivir mejor, de crear una conciencia más humana y justa; por lo que el docente del modelo socialista tuvo un carácter predominantemente social y político, por lo que quedaba como tarea secundaria el enseñar a leer, escribir y contar, de ahí que una de sus tareas prioritarias era incorporar a los campesinos e indígenas a la vida nacional y contribuir a organizar a la comunidad para mejorar su forma de vida (Meneses, 1998b; Arnaut, 1998a).

Por otro lado, dicho sexenio se caracterizó por favorecer el establecimiento de escuelas en las diversas poblaciones, por lo que muchos maestros comenzaron a trabajar en lugares a los que nunca antes había llegado el servicio educativo.

La formación en el modelo socialista pretendía, entre otros fines, el laicismo, la atención a campesinos, la enseñanza tecnológica con el objetivo de preparar a los alumnos para la producción y el fomento al trabajo como un deber social. Aunado al papel de líder social, luchador por las clases menos favorecidas, líder que organiza y ayuda a enfrentar no sólo las injusticias, sino también los cacicazgos prevalecientes. De manera que en la educación socialista se adaptó la filosofía y el método del materialismo dialéctico para explicar la evolución social y la lucha de clases, y así, pues, mediante su estudio, poder combatir: la ignorancia, el fanatismo religioso, la explotación, el caciquismo, la desigualdad y sobre todo, crear conciencia de clase con el propósito de emancipar a las clases explotadas de las condiciones prevalecientes.

En lo que se refiere a la formación teórica, ello se dio mediante la integración de asignaturas, como: *Teoría de la Ciencia, Ciencias de la Educación, Pedagogía, Sociología aplicada a la educación e Historia de la educación*. Resultan ser asignaturas novedosas e interesantes, ya que estuvieron encaminadas también a crear la conciencia de clase y el dominio de la filosofía del nuevo maestro socialista.

Se puede resumir que en el modelo del docente socialista se le relacionó con la filosofía y el materialismo dialéctico, por lo que se encaminó a crear conciencia para que los docentes no sólo llevaran las primeras letras a las zonas más alejadas y marginadas, sino que además se involucraran en los

problemas económicos, sociales, culturales y políticos del lugar donde trabajaran.

El desarrollo industrial y el maestro urbano

Después de la Segunda Guerra Mundial, gradualmente las políticas nacionales empezaron a ser influidas por las políticas de los países vencedores, en particular por las de Estados Unidos, que de forma estratégica propuso las bases de un nuevo orden mundial, que poco a poco fue extendiéndose en todos los ámbitos.

A partir de la década de los años cuarenta, se empieza a dar una industrialización acelerada del país, lo que provoca las emigraciones masivas del campo a la ciudad, que modificaron de manera radical la dinámica poblacional, por lo que empezó a ser predominantemente urbana; ello generó una mayor demanda en los diferentes servicios, entre ellos el de la educación, lo que a su vez requirió de un mayor número de instituciones formadoras de docentes, de manera que si bien antaño su crecimiento había sido relativamente lento, durante esta década se empezó a dar un incremento de manera anárquica (Arnaut, 1998a; Meneses, 1998c).

Los orígenes de este proyecto se encuentran en los discursos de la campaña electoral del Lic. Manuel Ávila Camacho, quien desde entonces manifestó su intención de modificar el rumbo del país y con ello de la educación, por lo que al llegar al poder, promovió la campaña contra el analfabetismo, creó el programa federal de la construcción de escuelas (CAPFCE),

organizó e incrementó las actividades de orden técnico en la planeación y organización del trabajo en la escuela, la organización de los alumnos para el trabajo escolar, y retomó la utilización de métodos globalizadores, activos y funcionales (Meneses, 1998c; Estrada, 1992).

Sin duda alguna, la transformación gradual de un país rural a uno urbano provocó ciertos cambios en la formación docente, y el nuevo rol social que se les encomendó a los maestros, al pedirles que “dejaran atrás las actividades sociales” y “centraran su formación y desempeño en el trabajo del aula”, lo que demandaba poner mayor atención en su preparación profesional, dando origen a la etapa profesionalizante en que se caracterizó al maestro urbano como prototipo del educador que reclamaba la nueva sociedad que en ese entonces se constituía en el país (Reyes, 1988).

Arnaut (1998a) denomina a esta etapa de “Unidad Nacional y el Crecimiento Estabilizador del Magisterio” (1943-1970), debido a que la SEP, por distintos medios, reorientó el trabajo de los maestros, al sustituir el acento sociopolítico que se había dado a la educación hacia la segunda mitad de los treinta, con Cárdenas, por un mayor énfasis en los contenidos clásicos de la educación, como la lecto-escritura, el cálculo y la historia cívica.

Los maestros rurales experimentaron un cambio radical en su trabajo, al transformar su tarea de luchadores sociales por la de profesionales que se dedican a la docencia, con lo que se perdió parte de la historia que los docentes habían

alcanzado como promotores de la equidad social; dicho viraje de 180 grados en la política nacional, se vio reflejado también en el cambio de las asignaturas del plan de estudios de la carrera de Profesor.

El plan de estudios de la Unidad Nacional, a diferencia de los anteriores, promovió la formación para la docencia, dejando a un lado temáticas que promovían el combate a la desigualdad, la defensa y organización de los menos favorecidos, la formación del liderazgo, entre otros, para en su lugar tratar de formar un nuevo docente, un profesional de la enseñanza (Reyes, 1988).

Las asignaturas de formación teórica en este plan de estudios fueron: *Paidología, Ciencia de la Educación, Iniciación a la Psicología y Pedagogía de Anormales, Sociología Aplicada a la Educación, Psicotécnica Pedagógica, e Historia de la Educación.*

La influencia de la tecnología y el docente tecnólogo

Después de los movimientos sociales de los sesenta, se realizó una reforma educativa que inició con una reforma administrativa en el sexenio del Lic. Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y continuó en el periodo del Lic. José López Portillo (1976-1982); en el primer sexenio, los estudios para la carrera de profesor se ampliaron primero de tres a cuatro años, y después de cuatro a cinco, contemplando en los dos primeros años las materias propias del bachillerato, dejando

los últimos para la formación profesional de los futuros docentes.

La Reforma de la Educación Normal fue consecuencia inmediata de la Educación Primaria, donde se dio el cambio de asignaturas por áreas de conocimiento. De acuerdo con Vera (1979), ante tal reforma, se presentó una serie de problemáticas, entre las más destacadas están que en las Escuelas Normales no se disponía de personal docente acorde con un nuevo perfil demandante; no había maestros que, por ejemplo, dominaran de manera integral el campo de las Ciencias Naturales, constituido por Física, Química, Biología, Astronomía y Ciencias de la Tierra; que además conocieran la didáctica de ese campo para cada grado en la escuela primaria.

El nuevo plan de estudios disminuyó la sobrecarga de materias para permitir la formación más intensiva, profunda y menos dispersa; era flexible y adaptable a las necesidades personales y regionales por medio de actividades curriculares y extracurriculares sin perder su base curricular de carácter común y obligatorio; guardaba relación con la secundaria, su antecedente, y la licenciatura, su culminación; establecía una sólida relación con los programas de estudio, las técnicas de enseñanza-aprendizaje, los libros de texto y demás auxiliares didácticos de la enseñanza primaria; proporcionaba una sólida formación cultural y científica que incluía el bachillerato general (Meneses, 1998d).

En ese tiempo estaba en su apogeo la Tecnología Educativa y el conductismo con las aportaciones de Pavlov, Thorndike, Watson y Skinner, por lo que se pretendía que el nuevo docente fuera formado bajo tal fundamentación teórica. De allí que el plan de estudios propusiera un nuevo concepto de maestro; un educador equipado técnica y doctrinalmente para cumplir la difícil y noble tarea de cooperar en el desarrollo armónico de las nuevas generaciones (Meneses, 1998d). Por ello, uno de sus principales objetivos fue el fomento y orientación de la actividad científica y tecnológica que respondiera a las necesidades del desarrollo nacional.

La formación teórica en el plan de cuatro años quedó reducida a cinco asignaturas, a saber: *Ciencias de la Educación (I, II)*, *Elaboración del Informe Recepcional (I y II)*, y *Filosofía de la Educación*.

El plan de estudios estaba integrado por asignaturas que privilegiaban el trabajo en el aula, como empezó a hacerse desde el predominio del docente como prototipo del medio urbano; al tiempo que por la época de su puesta en marcha e influencia, a raíz del conductismo predominaban asignaturas como: *Didáctica, Psicología y Tecnología Educativa, entre otras*. En 1975, se dieron otros cambios en los planes de estudio de la carrera de Profesor de Educación Primaria, pasando de cuatro a cinco años su duración.

La formación teórica en el Plan 75 se integró por cinco asignaturas, a saber: *Pedagogía General, Historia de la*

Educación (I, II), y Seminario de Elaboración del Informe Recepcional (I, II).

En este plan de estudios se priorizaron algunos aspectos que fundamentan y se aplican en la tecnología educativa. Bajo estas evidencias se puede destacar que el modelo del docente tecnólogo, de acuerdo con Rodríguez (2002), pone de manifiesto el potencial que la tecnología posee en la modificación de la conducta, por lo que se caracteriza por ver a la enseñanza como una ciencia aplicada, su fundamento se basa en la psicología conductista y la priorización de conductas observables. En este modelo subyace la visión de la enseñanza como ciencia aplicada y se comprende al docente como *ejecutor de planes y programas*.

Elevación de la carrera y el docente-investigador

Se realizó en el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid, al tiempo que se sentaban las bases de la nueva economía liberal, lo que implicó un cambio radical en las políticas educativas del Estado Mexicano. En relación con la formación de docentes, se propuso una reforma que tenía como propósito el reconocimiento social del maestro, semejante al de otros profesionistas; para ello, el 22 de marzo de 1984, se firmó el acuerdo presidencial mediante el cual los estudios de la carrera de profesor fueron elevados de manera oficial al nivel de licenciatura, desde entonces, las escuelas normales son reconocidas por las autoridades como instituciones de educación superior, asignándoles las cuatro funciones que

competen a dicho nivel educativo: administración, docencia, investigación educativa y extensión académica.

Derivado del nuevo acuerdo, además de establecer el bachillerato pedagógico como requisito para la Licenciatura en Educación, se dio a conocer el nuevo plan de estudios, organizado en dos grandes áreas de formación: la común a todas las licenciaturas en educación, llamado tronco común, y la orientada a la formación específica o especialización; de igual forma, el plan se dividió en cuatro grandes áreas o líneas de formación: pedagógica, social, psicológica e instrumental.

En el área pedagógica se ubicaba el Laboratorio de Docencia, considerado como el eje rector de la licenciatura; su importancia radicaba en que en éste se proporcionaban las condiciones para que los practicantes utilizaran los contenidos analizados en las aulas de la Escuela Normal. La línea social, por otra parte, aportaba elementos para la formación social y del conocimiento de los hechos y fenómenos de la sociedad, mediante el conocimiento de la situación económica, política y social del país. La línea psicológica tenía como propósito la reflexión y el trabajo sobre aspectos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y hacía hincapié en la atención a la problemática educativa del docente. Por último, el área instrumental se ocupaba de contribuir en la formación del futuro docente en el desarrollo de las habilidades comunicativas de manera oral y escrita, así como en el empleo del lenguaje y la aplicación de las matemáticas.

En el Plan 84, la formación teórica estuvo integrada por las asignaturas, que son: *Teoría Educativa (I, II)*, *Investigación Educativa (I, II)*, *Introducción al Laboratorio de Docencia*, *Laboratorio de Docencia (I, II, III, IV, V)*, *Diseño Curricular*, *Sociología de la Educación*, *Pedagogía Comparada*, *Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos*, *Seminario: Aportaciones de la Educación Mexicana a la pedagogía*, *Elaboración del Documento Recepcional*.

Edgardo Oikión Solano (2008), en un trabajo de investigación del proceso curricular normalista de 1984, desarrolla un acercamiento desde la perspectiva de sus actores, al dar cuenta del proceso que se siguió para el diseño de los planes y programas de estudio de la nueva licenciatura, y destaca la manera en que esta reforma educativa tenía como propósito la integración de la cultura magisterial y la universitaria, debido entre otras razones a que algunos integrantes de la comisión a la que se delegó esta responsabilidad eran profesionales con la doble formación: normalista y universitaria, aunque sin experiencia como docentes frente a grupo de educación primaria.

El autor reconoce que el trabajo de la comisión fue complicado, pues tenía que tratar de hacer una mediación entre las demandas del magisterio y la política educativa del régimen, así como entre las posturas de formación ajenas a la práctica docente universitaria y la ligada a la práctica docente normalista, por lo que necesariamente fue producto de un contexto en busca de consenso y negociación; de manera semejante se puso en juego la formación profesional fincada

en la tradición normalista, que se había sustentado en la didáctica (saber práctico-normativo), y la universitaria, ligada más al conocimiento teórico.

La puesta en marcha del modelo enfrentó varios problemas provenientes de la dificultad de hacer coincidir las demandas de formación derivadas del nuevo plan de estudios con las condiciones y dinámica institucional de las escuelas normales, al tiempo que empezaron a surgir diversas críticas por parte de algunos investigadores.

Margarita Noriega (1990) decía que era muy difícil lograr el modelo docente investigador como tal, dado que la investigación educativa no era una tarea fácil que pudiera surgir mágicamente de la noche a la mañana, ni por decreto presidencial. El proceso de la investigación exigía un recorrido y un proceso de creación, formación, consolidación y búsqueda que dependían en buena parte de los recursos humanos y de la infraestructura material e institucional que apoya y sustenta el trabajo académico, y con la cual las escuelas normales no contaban.

María de Ibarrola (1997), por su parte, decía que el plan de estudios de 1984 incorporó la noción de docente-investigador como mecanismo fundamental para mejorar la calidad de la profesión, sin embargo, el peso de la actividad distorsionó la formación necesaria para la enseñanza y provocó la pérdida importante de la capacidad profesional específica de los egresados.

Ambas autoras coinciden en las dificultades estructurales existentes para formar un docente investigador, dado que históricamente las escuelas normales se habían caracterizado por orientar sus tareas hacia la formación para la docencia; por lo que bajo esa lógica de trabajo, sustentada tan sólo en el cambio de planes y programas, y no así en cambios estructurales importantes, difícilmente se lograría consolidar un perfil de docente crítico, analítico, reflexivo y con capacidad de investigación; no obstante, debemos reconocer que los cambios que se dieron fueron importantes en la dinámica de las escuelas normales, ya que permitieron acercar a docentes y alumnos a la formación académica como ningún plan de estudios anterior. Entre los cambios que considero más importantes está el acercamiento tanto a la lectura de fuentes primarias y de teóricos representativos de escuela, así como su análisis y discusión, contenidos y formas de trabajo, que si bien en anteriores reformas se habían promovido, en esta pasaron a formar parte del trabajo cotidiano de las escuelas normales.

La reforma a la normal 1997 y el docente competente

Como se ha venido mostrando, las reformas a la educación normal en México han dependido en gran parte de las transformaciones y necesidades de la educación básica y de las políticas educativas nacionales (Latapí, 1998; Reyes, 1994b; Rosales, 2008). En esta coyuntura, en la década de los noventa habían empezado a darse varias reformas educativas, una de ellas, la Reforma a la Educación Primaria en 1993, integrada con nuevos enfoques que no correspondían a lo que

se enseñaba en las escuelas normales desde 1984; es decir, las normales a nivel federal tenían 13 años trabajando con el mismo plan, por lo que era prioritario que el plan de estudios se adaptara a los nuevos requerimientos.

Es en este contexto en que surge la necesidad de un nuevo plan de estudios para las escuelas normales, sobre las que se ratifica la necesidad de seguir formando a los maestros de educación básica, como lo habían hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que en estos tiempos se recayeron sobre la educación, ante la consigna de que ésta sea suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios. Dicha posición se fundaba no sólo en la valoración de lo que la tradición normalista había significado para el país, sino también en el convencimiento de que ninguna otra institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar los nuevos maestros (SEP, 1997a).

Con el propósito de crear las condiciones que permitieran desarrollar esta reforma educativa a la educación normal, y bajo el supuesto de que algunas veces las reformas sólo cambiaron de nombre, surgió la necesidad de implementar, a la par, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFMAEN), el cual contempló en un inicio: 1. La transformación curricular, que implicaba a la vez la elaboración de planes y programas de estudio, así como la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje. 2. La actualización y perfeccionamiento profesional del personal

docente de las Escuelas Normales, lo que demandaba un programa de actualización antes de la aplicación del nuevo plan de estudios, con el propósito de que los profesores se informaran sobre los fundamentos y las principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas.

De manera paralela, el programa contemplaba. 3. La elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, lo que implicaba promover nuevos mecanismos para la gestión de las normales, así como la transparencia en los procesos y el uso de los recursos. 4. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales, para lo cual se canalizaron como en ninguna otra época en la historia del normalismo recursos económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y ampliación de los planteles normalistas, dotando a las instalaciones, además, de acervos bibliográficos tanto nacionales como internacionales, creando los centros de cómputo y de idiomas, e instalando la Red Edusat dentro de dichas escuelas.

La formación por competencias empezó a ser parte de los rasgos deseables del nuevo maestro, tal como se presentó en el plan de estudios. Las competencias que se definieron en el perfil de egreso se agruparon en cinco grandes campos: habilidades intelectuales, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 1997b).

En este plan de estudio se partió de reconocer que es necesario destacar que todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente, y no corresponde de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica (SEP, 1997b). El mapa curricular del Plan 97 estaba integrado por 45 espacios agrupados en tres áreas de actividades de formación diferentes por su naturaleza, que se desarrollan en estrecha relación durante los ocho semestres, a saber: 1. Área de actividades principalmente escolarizadas, 2. Área de actividades de acercamiento a la práctica escolar, y 3. Área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

La primera área estaba integrada por 35 asignaturas, cuyos programas de duración semestral se desarrollaban en la escuela normal a lo largo de los primeros seis semestres. La segunda se desarrollaba también en los primeros seis semestres de estudio y consistían en observaciones planificadas. La tercera estaba formada por cuatro espacios curriculares que se desarrollaban en los dos últimos semestres de la carrera; en este periodo el docente en formación se encargaba de un grupo de educación primaria y se destinaba la mayor parte del tiempo a la estancia en la escuela primaria bajo la tutoría de un profesor experimentado de educación primaria y con el acompañamiento de un asesor de la escuela normal.

Mediante los tres bloques se pretendía vincular la teoría con la práctica; las actividades escolares son la base para las

actividades dedicadas a la práctica docente. Una cualidad de este plan de estudios es que poseía un espacio curricular denominado asignatura regional, en el cual cada escuela normal podía decidir el nombre de la asignatura y los contenidos temáticos que se deberían abordar, por lo que tenían la responsabilidad de construir el programa con base en las necesidades y requerimientos que se le presentaban.

En el plano formal se reflejaba que el Plan 97 preparaba para la docencia y su tendencia se identificaba en un mayor número de asignaturas de formación general e instrumental en detrimento de la formación teórica relacionada con la filosofía, teoría e investigación educativa. Son pocas las asignaturas que promueven la formación teórica: *Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano, La educación en el desarrollo histórico de México (I, II), Temas selectos de pedagogía (I, II, III)*.

El acuerdo 649 y un nuevo docente en la reforma 2012

El acuerdo 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. Siendo José Ángel Córdova Villalobos Secretario de Educación Pública y con fundamento en el artículo tercero constitucional, así también con base a la Ley Orgánica de Administración Pública Federal. Considerando la "igualdad de oportunidades", con el objetivo de elevar la calidad educativa y el fortalecimiento de la formación inicial de docentes.

Según dicho acuerdo, la fundamentación se sustenta en las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica. Considerándose las dimensiones: social, filosófica, epistemológica y psicopedagógica.

El proceso de elaboración del currículo está basado en el modelo de formación por competencias, considerándola como una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad y pertinencia, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico.

Dicho plan de estudios se estructura a través de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular.

El enfoque centrado en el aprendizaje cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza, por lo que se adhiere a la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, como un proceso activo y consciente.

El enfoque basado en competencias se sustenta partiendo de reconocer diversas acepciones de dicho término; sin embargo, se destaca como posibilidad de integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta a una situación o problema.

Por su parte la flexibilidad curricular, académica y administrativa se destaca como una tendencia que caracteriza el funcionamiento y apertura; la flexibilidad se consolida ante los avances científicos, tecnológicos, la economía globalizada y la perspectiva multicultural.

A diferencia del plan de estudios anterior donde fueron desplazadas asignaturas que promovían el estudio de la psicología, filosofía, la pedagogía, la historia, la sociología y la investigación educativa, parece ser que en este plan de estudios nuevamente se retoman.

Entre las asignaturas que destacan son: *Psicología del desarrollo infantil (0-12 años), bases psicológicas del aprendizaje, filosofía de la educación, teoría pedagógica, historia de la educación en México, educación histórica en el aula, educación histórica en diversos contextos, panorama actual de la educación básica en México, herramientas básicas para la investigación educativa, trabajo de titulación y práctica profesional.*

Este nuevo plan de estudios está en correspondencia con las recomendaciones de los organismos internacionales y con las condiciones de la nueva época caracterizada por la globalización, el neoliberalismo y el avance de la ciencia y la tecnología; sin embargo, como se ilustró anteriormente en este nuevo plan de estudios se retoman algunas asignaturas que han caracterizado la formación de docentes en la historia de nuestro país.

Con base a lo revisado anteriormente en el siguiente cuadro se concentran algunos datos que permiten destacar un panorama general por el que ha pasado la formación de docentes para la educación básica en las escuelas normales de México.

N.P	Etapa de México	Rasgos del Modelo de docente	Antecedentes de ingreso	Idiomas que promueven
1.	Porfiriato	Apóstol de la educación	Primaria	Inglés y francés
2.	Posrevolucionaria	Maestro Misionero	Primaria	Inglés
3.	Socialista	Maestro Socialista	Primaria	No incluía
4.	Unidad Nacional	Maestro Urbano	Primaria	Inglés
5.	Década de los setenta	Maestro Tecnólogo	Secundaria	Inglés
6.	Década de los ochenta	Docente Investigador	Bachillerato	Inglés
7.	Década de los noventa y principios del siglo XXI	Docente Competente	Bachillerato	Inglés

Fuente: elaborado por el autor con base en las etapas de evolución y el análisis de los planes y programas de estudios de las escuelas normales para la formación de docentes de educación primaria en México.

A manera de reflexiones

El modelo de docente para la educación primaria ha variado a través de la historia de México, algunos de estos cambios se han dado porque los objetivos de la educación han encontrado correspondencia con las políticas nacionales de los gobiernos en turno. A partir del establecimiento de las escuelas normales y hasta la época del cardenismo, el sistema educativo se desarrolló en función de políticas nacionales,

las cuales empezaron a tener influencia gradual por parte de políticas internacionales a partir de la Segunda Guerra Mundial.

El plan de estudios, así como las asignaturas que lo integran han evolucionado a través de la historia, de manera interrelacionada con las políticas nacionales, con el contexto socioeconómico y con el avance de la ciencia y de la tecnología.

Desde el establecimiento de la carrera en 1886, pasando por el modelo del maestro de un líder social y hasta el maestro de la unidad nacional, el requisito de ingreso a la carrera fue el certificado de educación primaria. Fue hasta 1959, cuando se pidió como requisito de ingreso haber cursado la secundaria. Para 1984 se estableció formalmente como requisito el egreso de bachillerato; sin embargo, desde la década de los setentas el bachillerato se encontraba incluido dentro del mismo plan de estudios de la carrera de profesor.

El número de asignaturas de formación teórica también ha variado a través de la historia, destacando el modelo de docente-investigador con el mayor número de asignaturas (16); es decir, se considera en el modelo de docente investigador cuando se relacionó más a la formación docente con la teoría educativa, la filosofía y la investigación educativa.

Las asignaturas de los planes de estudio de las escuelas normales también han variado a lo largo de la historia, sin embargo, las que se refieren a la formación teórica han

priorizado principalmente: el estudio de la pedagogía, de las ciencias de la educación, así como aquellas relacionadas con algunos aspectos de la educación, tales como: la antropología, la psicología, la sociología y la historia; es decir, aquellas relacionadas con las ciencias sociales y humanas.

Referencias

- Arnaut, A. (1998a). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- _____ (1998b). "Los maestros de educación primaria en el siglo XX". En Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*. México: FCE.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. México: Gobierno de Veracruz.
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Argentina: Niño y Diario editores.
- De Ibarrola, M. (1997). *Quiénes son nuestros profesores*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C.
- _____ (1999). "La formación de profesores de educación básica". En Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México*. México: FCE.
- Debesse, M. (1982). *La función docente*. España: Oikos-tau.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. México: Centro de

- Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Fell, C. (2000). *José Vasconcelos, los años águila (1920-1925)*. México: UNAM.
- Hermida R., A. J. (1986). *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*. México: Fundación de la Escuela Normal Veracruzana.
- Jiménez, A. C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Larroyo, F. (1984). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- _____ (1986). *Historia general de la pedagogía*. México: Trillas.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México II*. México: FCE.
- Meneses, M. E. (1998a). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: CEE-UAIA.
- _____ (1998b). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*. México: CEE-UIA.
- Meneses, M. E. (1998c). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: CEE-UIA.
- _____ (1998d). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: CEE-UIA.
- _____ (1998e). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México: CEE-UIA.
- Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*. México: SEP.

- Mialaret, G. (1978). "Reflexiones sobre la formación de educadores". *La formación de los maestros en México y otros países*. México: UAG.
- _____ (1982). "Perfil del educador enseñante". En Debesse, M. *La función docente*. Barcelona: Pokos-tau.
- Noriega Chávez, M. (1990). *El magisterio de educación básica en la globalización: ¿profesión en transición?* México: Colección Pedagógica Universitaria.
- Oikión, S. G. E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Oria, V. (2003). *Política educativa nacional*. México: Nueva Imagen.
- Pasillas, M. (1988). "Tres ámbitos de análisis para la formación de docentes: formación, profesión, institución". *Formación docente, modernización educativa y globalización*. México: UPN.
- Rentería, R. P. E. (2004). *Formación de docentes: un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Reyes Esparza, R. (1972). "El maestro y la reforma educativa". *Reforma educativa y apertura democrática*. México: Nuestro Tiempo.
- _____ (1988). "La formación de los maestros en la década de los cuarenta", *Pedagogía*, Revista de la UPN, vol. 5, núm. 16.
- _____ (1993a). "La formación inicial del profesor de educación básica". *Cero en Conducta*, Año 8.
- _____ (1993c). "La investigación y la formación en las escuelas normales". *Cero en Conducta*. Año 8.

- _____ (1994a). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Rodríguez, V. (2002). *Desarrollo profesional del docente: en un modelo colaborativo de evaluación*. España: I. C. E. Universidad de Deusto.
- Rosales, M. M. A. (2008). *La formación profesional del docente de primaria*. México: P y V.
- Rosas, C. L. (2003). *Aprender a ser maestro rural, un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: SNTE.
- Salinas, S. (1984). *Maestros y Estado* (Tomo II). México: Línea.
- SEP (1984). *Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria*. México: Talleres de Litografía.
- _____ (1997a). *Fortalecimiento del papel del maestro*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- _____ (1997b). *Plan y programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. Colombia: EPM.
- _____ (2001). *La escuela desde afuera: sujetos, escuela y sociedad*. México: Luciernaga Diogenis.
- Vera, C. R. (1979). *Las reformas a la educación normal en el sexenio 1970-1976*. México: IPN.

3

**DETRÁS DE LO ORDINARIO; LOS
SENTIMIENTOS Y REPRESENTACIONES
DE LOS ALUMNOS HACIA SUS
PROFESORES: LA UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA EMILIANO ZAPATA DEL
ESTADO DE MORELOS**

**OSCAR DANIEL MORENO ARIZMENDI
ELSA LÓPEZ ARINES**

Contexto teórico

Este trabajo tiene como propósito describir las diferentes representaciones de los estudiantes que cursan el Técnico Superior Universitario de la carrera de Administración de Negocios en la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos dentro del ambiente escolar, del docente y la misma institución como espacio cotidiano y de interacción diaria entre profesor y alumno.

Es importante comentar que esta investigación nació a partir de tres aspectos relevantes el primero es institucional, es decir, la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos es una institución relativamente joven, se fundó en el año 2000. Han sido doce años de estar operando; en este sentido el desarrollo de líneas de investigación es nulo y la formación de cuerpos académicos está en vías de crecimiento.

Por tanto nuestra investigación cobra importancia para la misma Institución que comienza a desarrollarse en el ámbito de la investigación. El segundo aspecto relevante es que nuestra investigación se encamina a conocer los sentimientos y representaciones que los alumnos de esta joven institución se hacen, tanto de su escuela como de sus profesores. La identidad escolar es parte fundamental de la vida en las aulas y nos permite, a través de la indagación, conocer e interpretar el tipo de cultura escolar que hacen particularmente distintas a cada institución académica. El tercer aspecto relevante es la aportación que se hace, a partir de esta investigación, al campo de la historia de la educación; por ejemplo Susana Quintanilla (1999) señala en el estado de la cuestión sobre educación superior en México que la UNAM, la BUAP y la Universidad de Guadalajara son las instituciones que mayor atención han recibido. El conocimiento que se tiene de su trayectoria histórica contrasta con la escasa indagación histórica en torno al desarrollo de la mayoría de las universidades públicas y privadas de nuestro país; asimismo, en términos geográficos, fuera del Distrito Federal, la investigación se ha concentrado en el norte y el occidente de la República. Más aún, los estudios llevados a cabo dentro del campo de la historia de la educación superior se han centrado en los antecedentes de la Universidad moderna, es decir, que las investigaciones más sustanciosas se han llevado a cabo dentro de la temática de los Institutos Científicos y Literarios. Se ha dejado de lado el estudio y análisis de las instituciones universitaria más reciente, de la última década.

Es importante señalar que, en sus orígenes, la historiografía de la educación superior en México se orientó hacia el estudio de la autonomía y de los conflictos universitarios, en particular los movimientos estudiantiles y las relaciones entre las universidades y el estado. Baste consultar la obra de Renate Marsiske, sin embargo gradualmente se han abierto a nuevos temas a investigar: la composición de los estudiantes, el desarrollo histórico de ciertas profesiones y comunidades científicas, la vida en las aulas, la conformación de campos de conocimiento y la participación de las universidades en movimientos de cambio. En este sentido llevar a cabo una breve investigación sobre la vida en las aulas de las Universidades Tecnológicas resulta interesante a partir de que son proyectos académicos de reciente creación e inclusive de experimentación. El proyecto de este sistema académico se aleja por completo de las universidades clásicas o tradicionales.

El campo de estudio

Las universidades tecnológicas surgieron en México en 1991 como organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales y sus funciones, según la Secretaría de Educación Pública (SEP), son:

- Ofrecer estudios de nivel posbachillerato con mayores oportunidades de empleo y con una mayor inversión educativa pública y familiar.

- Ofrecer carreras que respondan a los requerimientos tecnológicos y organizativos de la planta productiva de bienes y servicios.
- Responder a la necesidad de cuadros profesionales que requiere la planta productiva en procesos de modernización, acorde con los avances científicos y tecnológicos contemporáneos.
- Contribuir a un mejor equilibrio del sistema educativo mediante opciones que diversifiquen cualitativa y cuantitativamente la oferta de estudios superiores.

El modelo educativo de estas instituciones se sustenta en cinco atributos que caracterizan y orientan su quehacer académico. Estos atributos son la pertinencia, la intensidad, la continuidad, la polivalencia y la flexibilidad. Estas particularidades intentaron marcar las diferencias sobre las licenciaturas tradicionales, además de abrir espacios académicos a los jóvenes de escasos recursos. Sin embargo este espacio académico ha recibido algunas críticas en el sentido de solo formar mano de obra para el mercado ocupacional dejando de lado otros factores necesarios para la formación integral de un estudiante universitario. En cuanto a las consideraciones filosóficas, se podría decir que la idea de planificar la mano de obra con el objetivo de satisfacer las necesidades del mercado laboral y, a partir de esto, promover el progreso revela una visión reduccionista y una distorsión de la realidad pues considera a los seres humanos como un mero componente agregado de producción, un recurso capacitado y maleable que se tiene que adaptar a los designios de la burocracia y de la economía.

El tipo de carreras ofrecidas están diseñadas en este sentido laborista; alejadas por completo de las carreras tradicionales (medicina, derecho, educación). Se menciona que curricularmente se le da un culto a la escolaridad; es decir que el alumno se somete a un horario de trabajo poco flexible (8 horas de clase diariamente).

Con este contexto académico como marco y en el cual se desarrollan los alumnos es que llevamos a cabo este análisis.

Representaciones

Dentro del mundo de la escuela, tal vez es el aula de clases donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación intencional: maestros y estudiantes. Una vez cerradas las puertas del aula dan comienzo unas interacciones de las que sólo pueden dar cuenta sus actores. Es aquí donde el maestro se hace y se muestra, ahí los deseos se convierten en realidad, ya no es el mundo de lo que podría ser, sino el espacio de lo que es.

Menciona Dominique Julia (1995) que el maestro, dentro del aula es el único responsable de bajar los proyectos, modelos y objetivos de las instituciones académicas, sin embargo, para Julia los docentes disponen de una gran libertad de maniobras que pueden modificar lo dispuesto en los libros; los sujetos -actuando colectivamente- dan continuidad a las culturas escolares, al reproducir determinadas ideas y

prácticas educativas a lo largo de sus trayectorias en el sistema escolar. También son ellos (los docentes) quienes logran en determinadas circunstancias generar cambios en las culturas escolares, más allá de lo que suceda con la normatividad. En este sentido los docentes proyectan, dentro del aula lo que, desde su criterio, deben aprender sus alumnos; en esa dinámica se enfrentan docentes y alumnos, ambos se encuentran en la posibilidad de construirse a partir del otro. Es el paso de la socialización a partir de la misma individualización, el espacio para acceder a un grupo cohesionado, uno de los mayores aprendizajes de tipo socioafectivo y cognitivo que pueda tener un ser humano. Gracias a la interacción con otros, cada persona empieza a reconocer que, además de sus propias necesidades, gustos, intereses e ideas, existen los de muchas otras que conviven con él. Por tanto, en el aula de clases se debe favorecer el desarrollo de la autonomía de los sujetos en el marco de unas relaciones cooperativas con los demás y con el medio. El desarrollo integral del individuo debe estar unido, a la vez posibilitado, por la construcción de un grupo cohesionado y solidario.

Según Denise Jodelet (1998) las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado. Por tal motivo, en este ensayo nos interesa tomar en cuenta:

- Los sentimientos sobre la clase de sus maestros

- La imagen que el alumno percibe de las materias y de sus docentes, cómo los ve y qué piensa de ello
- Desde su representación cómo es una clase ideal y una desagradable
- Lo que la universidad le dejará en su vida.

Imagen del docente: La representación del docente en el imaginario del alumno

Cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto.

Esto significa, que representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es solo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente.

Los estudiantes de la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata, del Estado de Morelos son jóvenes con edades que van de los dieciocho a los veintitrés años, proceden de comunidades de clase media baja, principalmente de los municipios del sur del mismo estado de Morelos y algunos de la capital Cuernavaca. Los grupos son variados y con una mezcla de ideas y de formaciones académicas. En este sentido los bachilleratos de los que proceden son: CONALEP, CEBETIS, CETIS, Preparatorias de la Universidad Estatal, Colegio de Bachilleres y en una mínima cantidad de escuelas

privadas. El análisis se llevó a cabo con estudiantes del segundo cuatrimestre de la carrera de mercadotécnica.

La representación social, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.

En primer lugar los alumnos reconocen a la Universidad como la institución que les formará para la vida profesional; en este sentido la consideran importante y en su representación la llegan a simbolizar como:

que marcará su vida; me ayudará a encontrar empleo y será el soporte para mi vida profesional; me ayudará a tener una mejor calidad de vida y el de mi familia; me ayudará a enfrentar el mundo laboral de manera eficiente; sí me ayudará, aunque pienso que la escuela no hace al alumno, el alumno hace a la escuela; no porque cambiar está en nosotros mismos al elegir lo que queremos, de nada sirve venir a la Universidad y no poner atención; sí porque obtendré una estabilidad económica en un futuro, me permitirá abrir puertas en el mundo laboral; me hará convertirme en una mejor persona; la verdad es que de la UTEZ saldré con una preparación media y tendré que invertir en otra institución para estar mejor preparado; no lo sé me daré cuenta de ello hasta que esté trabajando.

La representación de una clase (el sentir del estudiante)

En una clase convergen infinidad de pensamientos, creencias e ideas en torno al docente y a la clase misma. Los alumnos o estudiantes, en el nivel superior, han logrado madurar sus ideas, tanto en el imaginario personal como en el académico. La mayor parte de su tiempo lo pasa en el interior de un aula académica donde, el alumno sabe que el docente posee cierto poder. El poder que el docente ejerce en el aula, mediante el que se relaciona con sus alumnos, adquiere importancia a partir de la forma cómo se ejerce y se manifiesta con los estudiantes. El poder del maestro adquiere relevancia también cuando se analiza la manera en que a través de sus alumnos trasciende el aula y el ámbito escolar, formando en ellos, hábitos, conductas y actitudes frente a la sociedad y a los otros.

En este sentido el docente se convierte en un símbolo que representa una aspiración o también se convierte en el centro de la crítica, del desahogo, de la frustración del alumno y del administrativo. Aún con todo eso la relación maestro alumno no se puede considerar como un hecho causal e intrascendente; por el contrario, es de suma relevancia y reviste una gran responsabilidad, ya que trasciende en la formación y en la vida del alumno; conviene reflexionar con respecto a la práctica docente como una función sustantiva en la formación de la juventud mexicana, cuya responsabilidad va más allá del simple hecho de exponer y transmitir nuevos conocimientos. La intención debería ser la de, con un espíritu de renovación, trascender mediante la función

docente en beneficio de los individuos, la familia y la sociedad. Desde este punto de vista la relación maestro-alumno se convierte en una mezcla importante y necesaria para la región, el estado y la República completa. De esa relación, de esa construcción mutua depende el presente y el futuro de las nuevas generaciones. Estas nuevas generaciones convergen en un espacio determinado, en nuestro caso en la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos. En este lugar los jóvenes elegidos para esta indagación pasan un aproximado de 10 horas juntos diariamente. En este sentido podríamos utilizar el término de cotidianamente y la cotidianidad empieza siempre "por grupos" (hoy generalmente, en la familia, en la escuela, en comunidades menores). Y estos grupos *face-to-face* o copresenciales median y transmiten al individuo las costumbres, las normas, la ética de otras integraciones mayores. El hombre aprende en el grupo los elementos de la cotidianidad; la vida cotidiana no está fuera de la historia, sino en el centro del acontecer histórico: es la verdadera esencia de la sustancia social. Toda gran hazaña histórica concreta se hace particular e histórica precisamente por su posterior efecto en la cotidianidad.

Podría pensarse que dentro de esta cotidianidad exista la homogeneidad; así pues en el momento que los proyectos académicos se llevan a la práctica se suele tener un pensamiento plano e ideal sobre la realidad, con esto quiero decir que siempre se piensa que el docente y el alumno, dentro de un salón de clase, deben seguir a pie juntillas lo establecido en un curriculum o en el plan institucional; en

este sentido Erving Goffman (1972) señala que muchos hechos decisivos se encuentran mucho más allá del tiempo y el lugar de la interacción o yacen ocultos en ella. Por ejemplo, las actitudes, creencias y emociones verdaderas o reales del individuo pueden ser descubiertas solo de manera directa, a través de sus confesiones o de lo que parece ser conducta expresiva involuntaria. No todos los docentes comulgan con las ideas institucionales y ni todos los alumnos se encuentran contentos con el desempeño docente. Sin embargo dichos sentimientos, difícilmente podrían ser expuestos abiertamente. Tal como lo menciona Goffman (1972) esos sentimientos yacen ocultos tras la realidad cotidiana. Independientemente del objetivo particular que persigue el individuo y del motivo que le dicta este objetivo, será parte de sus intereses controlar la conducta de los otros, en especial el trato con que le corresponden, de esta manera cuando un individuo comparece ante otros, habrá por lo general alguna razón para que movilice su actividad de modo que esta transmita a los otros una impresión que a él le interesa transmitir.

La relación maestro-alumno se da en esos parámetros. Derivado de esta investigación los alumnos consideraron que, desde su punto de vista un mal maestro, dentro de la UTEZ es aquel que:

No tiene sentido de cooperación y sensibilidad; no cuenta con la preparación suficiente; que sea un impuntual; que no le importen sus clases; que no le guste lo que hace; que solo se la pase proyectando diapositivas; que no tenga autoridad sobre el grupo; que no aclare dudas; que no sepan explicar el tema; que

se ponga hablar de temas que no son de la materia; no hay maestros malos, sino que cada profesor tiene diferentes formas de evaluar y de comportarse; cuando un maestro te da pura teoría y no da ejemplos de la vida cotidiana; aquel que no te inspira confianza para preguntarle tus dudas; aquel que se le nota nervioso cuando le preguntamos nuestras dudas.

En contraparte se le preguntó al estudiante cuál sería también, desde su punto de vista, un buen docente y consideró que un "buen maestro es aquel que":

Tiene paciencia y es tolerante; que tenga conocimientos sobre su materia; que sepa controlar y manejar un grupo; que su clase no sea aburrida, que tenga vocación para la docencia; que sepa interactuar con nosotros; que sepa dar el tema y que nos sepa dirigir; que ayude y comprenda al alumno, que sea organizado y aplique dinámicas; que su ánimo nos contagie; que después de darnos teoría ahora nos de ejemplos de la vida cotidiana; que no se cierre en su mundo; la seguridad que muestra ante el grupo; todos los maestros son buenos ya depende de nosotros y de la responsabilidad por aprender; que le guste su trabajo; que sea humilde; que sea estricto y que sepa enseñar; que nos de consejos; su nivel de estudios.

Así representan los alumnos a sus profesores dentro de la UTEZ. Si consideramos que la sociedad está organizada sobre el principio de que todo individuo que posee ciertas características sociales tiene un derecho moral a esperar que otros lo valoren y lo traten de un modo apropiado. En conexión con este principio hay un segundo, a saber: que un individuo que implícita o explícitamente pretende tener ciertas características sociales deberá ser en la realidad lo que alega ser; por tanto el docente universitario de la institución analizada se encuentra expuesto a dicho

reconocimiento; Goffman (1972) señala, con relación a esta idea, que cuando el individuo se presenta ante otros su actuación tenderá a incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados de la sociedad, tanto más, en realidad, de lo que lo hace su conducta general. El docente lleva en su persona un simbolismo de representación institucional importante. Esta situación recae brutalmente en su accionar, quizá un alumno puede equivocarse o un administrativo y podría pensarse que no "pasa nada", en cambio a un docente no se le dispensa una caída; de inmediato se le exige que actúe de la manera que representa, la de un profesor preparado, amigable, incluyente, que resuelve dudas sin derecho a fallar. Para este mismo autor, los esfuerzos por ascender y por no descender se expresan en términos de sacrificios realizados para mantener su fachada. El maestro es el gran sacrificado para mantener la normalidad institucional, lo ordinario del proyecto académico. El maestro que está seguro de su inteligencia, u orgulloso de su cargo, o ansioso por su deber, asume una máscara trágica. Se delega en ella y a ella transfiere casi toda su vanidad.

Todo este escenario es la escuela, un espacio breve dentro de un acontecer cotidiano, sin embargo este espacio se vuelve símbolo que para Viñao Frago (1998) significa un espacio físico que para el ser humano es un espacio apropiado, es territorio y espacio dispuesto y habitado. En este sentido, el espacio es una construcción social y el espacio escolar una de las modalidades de su conversión en territorio y lugar. De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo

habitan. El espacio dice y comunica; por tanto educa. El espacio escolar no es, pues, un "contenedor" ni un "escenario", sino "una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores, unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos" es la cultura escolar una forma silenciosa de enseñanza; así mismo el espacio escolar sería un lugar que tiende a ser acotado como tal y a fragmentarse internamente en una variedad de usos y funciones de índole a la vez productiva, simbólica y disciplinaria. Un espacio en cuyo despliegue interno pugnan el ocultamiento y el cierre con la apertura y la transparencia.

En esta lucha de sigilo y apertura los alumnos de la UTEZ describieron su clase ideal, su clase real, cotidiana y esto fue lo que se exteriorizó:

La clase ideal debe ser aquella que sea como una conferencia; dinámica donde todos aportemos algo importante; con un profesor buena onda, que sepa explicar muy bien, con un carácter muy fuerte y que nos dejara salir temprano; donde realizáramos trabajos interesantes y prácticos; dónde el maestro no fuera aburrido y que nos diera un espacio para relajarnos; que la clase se diera en un espacio limpio, cómodo y fresco, donde no exista ruido para poder concentrarme; donde el maestro no se moleste si le preguntamos alguna duda y que no deje mucha tarea; que la clase se de en una sala y no en un salón; todo un día completo con dinámicas; me agradaría que un docente nos comparta de sus conocimientos y, en cuanto uno se distraiga nos dé un receso; que las clases fueran al aire libre, en el jardín y no en el salón; donde el maestro y nosotros inventemos nuevos conceptos.

En contraparte se les planteó a los estudiantes que nos describieran cómo son, en la realidad académica, sus clases y sus maestros, y esto es lo que hemos rescatados:

Cuando estas a punto de dormirte; no demuestran una sonrisa; en su mayoría son serios en lo que hacen, son respetuosos; a veces la clase no imponen autoridad, se muestran muy relajados; en algunas ocasiones todavía hay maestros que se la pasan dictando; en la Universidad tenemos de todo: los comprensivos, los mala onda, los medio barcos, pero considero que todos son buenas personas; son muy buenos en su especialidad; saben mucho de los temas pero a veces no les entendemos; durante una clase lo peor ha sido cuando un profe no te escucha y se cierra; algunos son muy buenos pero otros solo te ponen a leer libros eso aburre la clase; la clase es aburrida cuando el profe no planea y eso se nota mucho; algunos poseen conocimientos pero no lo imparten, pierden tiempo en otras cosas, le dan un mejor trato a los "barberos"; a mi parecer todos tienen una excelente calidad humana, son comprensivos y cada uno tiene su método de enseñanza aunque algunos más efectivos que otros, pero todos son altamente calificados para impartir sus materias.

Para los alumnos, en su cotidianidad representan al docente, según su propia visión; en este sentido Pilar Gonzalbo (2006) comenta que la vida cotidiana nos enfrenta con testimonios procedentes al menos de dos campos opuestos: el de aquellos que fueron fieles a las normas y el de otros individuos, igualmente comunes, pero cuyos puntos de vista no siempre coincidieron con los dictados del gobierno o de la moral imperante y cuyas prácticas cotidianas pudieron estar en contradicción con lo que ingenuamente aceptaríamos si creyéramos que siempre se cumplían las normas. Ingenuamente podríamos pensar que dentro de un aula académica solo ocurren situaciones ordinarias como el implemento de planes y

programas de estudio, sin embargo con esta investigación damos cuenta de que detrás de lo ordinario se encuentran lo extraordinario. *Lo cotidiano se vive, se practica, pero también se piensa y se juzga.*

Identidad

La escuela, desde un punto de vista sociopolítico, se define como una institución social específicamente creada para la transmisión de los conocimientos, la formación de habilidades y la adquisición de valores democráticos. Está ubicada en un espacio físico concreto, con una distribución temporal particular interna y una serie de pautas de comportamiento y normas que la rigen.

Si bien las representaciones sociales son constructos sociales compartidos que un determinado grupo social posee de algún fenómeno o contenido de su realidad, en el caso de la escuela, profesorado, familia o alumnado pueden poseer una imagen social diferente de ésta, al experimentarla de forma distinta de acuerdo con sus intereses, necesidades, expectativas o momento biográfico.

Desde el campo de la investigación educativa, indagar sobre el *significado que tiene para el estudiante su experiencia escolar* supone adentrarnos no sólo en el terreno de lo que está aconteciendo desde estos escenarios sino también en la dimensión subjetiva desde la que los actores educativos dan sentido a la realidad escolar. Y es que, no debemos olvidar que la manera según la cual el estudiante entienda y perciba su vida escolar va a condicionar, en gran parte, su

integración socioeducativa, su éxito escolar, sus relaciones con los iguales o su propia identidad personal.

Con frecuencia, las expectativas, necesidades e intereses del alumnado, tal como estos los experimentan subjetivamente, no se corresponden con las necesidades que se perciben desde la institución escolar. El alumno, como parte fundamental del proceso educativo, posee una serie de expectativas, intereses, motivaciones o creencias sobre la institución escolar. En este sentido conocer los tipos de sentimientos de los alumnos sobre la Universidad que los está formando permite conocer el nivel de identidad y compenetración que se construye el estudiante sobre la institución. A continuación se muestra una serie de ideas sobre la identidad que los alumnos experimentan:

Es una universidad que marcará mi vida; me siento contento porque me está preparando para mi futuro; es un privilegio ser parte de esta universidad; estar en esta universidad significa ser emprendedor y ambicioso; es un orgullo ser parte de esta universidad; estoy creciendo como persona y como profesional; pertenecer a la UTEZ es una gran satisfacción porque aparte de que me estoy preparando profesionalmente, es una excelente escuela, con maestros comprometidos; la Universidad es responsabilidad, disciplina y compromiso; estar en la Universidad significa que soy una persona exitosa por haber logrado estar aquí; no me significa nada en especial, solo es una escuela que me ayudará a formarme en una carrera profesional; la UTEZ es un paso más para llegar al éxito y ser un profesional; me estoy formando profesionalmente en una universidad muy joven ya que en tan pocos años que lleva no le pide mucho a universidades con cierto prestigio; para mí la UTEZ nunca fue una opción para estudiar pero por diferentes situaciones aquí me encuentro y me siento bien en ella.

Menciona, con relación a lo antes expuesto, Luckman (1987) que la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente. Sin embargo, la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes "aquí y ahora". Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Lo más próximo a mí es la zona de vida cotidiana directamente accesible a mi manipulación corporal. Esa zona contiene el mundo que está a mi alcance, el mundo en el que actúo a fin de modificar su realidad, o el mundo en el que trabajo.

Así pues los estudiantes de la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos viven y sienten su realidad en el aquí y el ahora, sin embargo desde el mismo sitio se observan en un futuro escenario con mejor calidad de vida. La realidad de la vida cotidiana se les presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparten con otros; piensan que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para ellos. En realidad, no puede existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarse continuamente con otros. También se sabe, por supuesto, que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la "mía".

Conclusiones

Describir y analizar las diferentes representaciones de los estudiantes universitarios, además de ser una labor difícil,

es también satisfactoria. Esto porque nos permite definir la cultura escolar como el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa. La cultura admite grados de visibilidad y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas. La cultura escolar es lo bastante estable como para ser reconocida, pero a la vez es dinámica. La realidad cultural permanece, se difunde y evoluciona, progresiva o regresivamente. Los elementos que integran a la cultura escolar de cualquier establecimiento escolar son variados y depende de cada investigador elegir el que mejor se adapte a sus intereses. Sin embargo para este trabajo se tomaron en cuenta los siguientes componentes:

- **Símbolos:** los símbolos (la Universidad, los docentes y los mismos alumnos) permiten atraer la atención, al tiempo que condensan y difunden la filosofía del centro educativo. La forma de vestir, el diseño del mobiliario y la configuración del espacio tienen un valor simbólico.
- **Ritos:** conjunto de reglas establecidas en una comunidad educativa en los ceremoniales; apertura del curso, aniversarios, graduaciones y la misma clase, refuerzan los sentimientos de pertenencia y posibilitan el encauzamiento de la cultura.
- **Lenguaje y comunicación**
- **Supuestos básicos:** ideas implícitas o creencias subyacentes sobre la persona y la organización.

Todo este conjunto de componentes culturales fueron descritos durante el trabajo y nos fueron permitiendo identificar el tipo de cultura escolar que los alumnos de la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos se forman en el imaginario. Producto de ese imaginario se refleja en las representaciones que se hacen de la misma universidad y de los docentes. Consideramos, por lo tanto que la cultura escolar proporciona una identidad a los miembros del centro educativo; la ubicación del establecimiento, las enseñanzas que se imparten, el estilo de dirección, las características de los alumnos o de los profesores.

Consideramos que la cultura escolar se debate permanentemente entre dos tendencias: la estabilidad y el cambio. La superación de esta antinomia pasa necesariamente por integrar ambas inclinaciones respetando sus aspectos positivos. No es conveniente que la institución escolar rompa con todo ni que se complazca en esquemas caducos e injustos. La cultura ha de cumplir una función energizante y renovadora de la vida educativa, sin prescindir por ello de sus raíces, lo que supondría de hecho el fin de la escuela.

Finalmente consideramos que los temas tratados durante la investigación son una aportación más al campo de la investigación educativa. Estos temas no se agotan, al contrario consideramos que nuestra investigación queda abierta al debate académico; dicho debate se perfila en dos ámbitos: el primero aporta ideas nuevas con relación a la investigación sobre el sistema de universidades tecnológicas en el país, dado que después de casi veinte años de estar

operando necesitan una revisión urgente que actualice sus planes y programas de estudio, pero más importante aún hacer una reflexión profunda sobre su destino, sus objetivos como institución de educación superior que le permitan dar el gran salto académico que necesita para crecer en cuanto a formadora de estudiantes.

El segundo debate se inscribe en el campo de la investigación educativa, principalmente en el de la historia de la educación. Hasta el último balance sobre este tema, llevado a cabo por el COMIE (2000), se solicitaba a los noveles investigadores la urgencia de elaborar investigaciones sobre la educación en su etapa contemporánea; la última década de este siglo casi no da cuenta de investigaciones sobre instituciones de educación superior modernas, la gran mayoría se queda en el análisis de las universidades estatales.

Referencias

- Araya, Umayra, Sandra (2002). Las representaciones sociales, ejes teóricos para su discusión, recuperado de <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuadernol27.pdf>
- Bertely Busquets, María, (2007). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: editorial Paidós.
- Duarte, Duarte, Jakeline (2010), ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual, recuperada en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>

- Goffman, Erving (1972). *la presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Edit. Amorrortu
- Gonzalbo Aispuru, Pilar (2006), introducción a la historia de la vida cotidiana, edit. El colegio de México: México
- Hernández, Chávez, Alicia (2002). *Breve Historia de Morelos*, México: El Colegio de México y FCE
- Jackson, Ph. W., (2001), *La vida en las Aulas*, Madrid: Edit., Morata
- Julia, Dominique (1995). "La cultura escolar como objeto histórico" en Margarita Menegus, Enrique González (Coordinadores), *Historia de las Universidades Modernas en Hispanoamérica*, México: UNAM, FCE
- Martínez-Otero Pérez, Valentín (s/f). "Cultura escolar y mejora de la educación", (Ponencia).
- Moreno Arizmendi, O. D. (2011, julio-diciembre). Representación social de un movimiento estudiantil a través de dos visiones, el Estado y la comunidad: el caso de la formación de la Colonia Rubén Jaramillo en 1973. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num13/opinion/Moreno_movimientoestudiantil.html
- Quintanilla, Susana, (1995) (Coordinadora). *Teoría, campo e historia de la educación*, México: COMIE
- Rockwell, Elsi (2002). "Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar", en: Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (1992) (Coordinadores), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, México: El Colegio Mexiquense A.C. / IS de CE del Edomex.

Sánchez, García Ana Guadalupe, La relación Maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria, recuperado en:

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Sanchez.pdf

Viñao, Frago, Antonio (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones, en: Revista brasileña de educación; No.0

4

**LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES
DEL PROFESOR: LA RELACIÓN DE
LAS COMPETENCIAS
INFORMACIONALES Y LAS
INVESTIGATIVAS**

**MARGARITA GONZÁLEZ GONZÁLEZ
YAMILÉ GARCÍA RÍOS**

En este documento se fundamenta el desarrollo de las competencias en la formación del profesional de la educación para un trabajo de calidad en la escuela. Incluye la necesidad de diseñar el currículo donde se tenga en cuenta el aspecto cognitivo y el aspecto afectivo que en su funcionamiento se integran y regulan la actuación profesional del sujeto. El proceso curricular en la formación profesional pedagógica debe desarrollar las competencias en el plano cognitivo, comunicativo, práctico, e investigativo y aquellas que preparan al futuro profesional para localizar, procesar y utilizar adecuadamente la información científica. Las competencias informacionales constituyen una necesidad vital en los profesionales de la educación porque permiten la actualización para ejercer las funciones como docente y también para desarrollar investigaciones en el entorno educativo donde estos se desarrollen y elevar la calidad de la educación.

Las competencias en la formación de profesionales

El término competencia es polisémico y reciente en las ciencias pedagógicas. Comienza a ser empleado en el campo de la ciencia psicológica a finales de la década de los cincuenta por los teóricos de la *nueva* psicología cognitiva cuando Noam Chomsky introduce el concepto de competencia lingüística para hacer referencia a un conocimiento formal y abstracto acerca de las reglas y principios que regulan el sistema lingüístico, atribuyéndole un carácter innato y universal.

Otros consideran que el concepto competencia aparece en los años 70, especialmente a partir de los trabajos de McClelland en la Universidad de Harvard quien relaciona el hecho con el mundo del trabajo. Como consecuencia de los trabajos de Bloom, Vossio (2002:55), surgió, en la misma década, un movimiento llamado "Enseñanza basada en competencias", que se fundaba en cinco principios: todo aprendizaje es individual; el individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por las metas a lograr; el proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él; el conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje y es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de las tareas de aprendizaje.

A su vez varios estudiosos del tema aseveran que surge por la búsqueda de elevar la eficiencia en las actividades laborales (González y González, 2008; iberfop-oei, 1998).

En cada contexto el concepto nace asociado a diferentes aspectos que reflejan las necesidades sociales de un momento determinado de su desarrollo, por ejemplo en el Reino Unido, la competencia surgió asociada a la evaluación y el enfoque está orientado al rendimiento; en Alemania, está vinculado a las definiciones profesionales globales haciéndose más énfasis en el proceso formativo; en Francia surge como crítica a la pedagogía tradicional basada y fundamentada en los conocimientos teóricos escolares, que había que superar para dar opción a las actividades de formación continua y perfeccionamiento profesional, en este caso, se pone en tela de juicio las propias instituciones formativas; en Holanda, se toma como base una óptica de integración institucional y descentralización de las responsabilidades formativas, posibilitando mayor flexibilidad interna con más posibilidades de transición dentro del sistema y en España existe dentro del propio proceso de reforma del sistema una combinación del sistema británico y del sistema francés (Tejada, 1999).

Independientemente del punto de vista que se tome es importante profundizar en las bases teóricas que sustentan el término, para estructurar los proyectos curriculares teniendo en cuenta, que el fenómeno de la masificación de la educación superior y los grandes debates en torno a la calidad, provoca que la universidad actual se enfrente a una gran contradicción: pensar en la calidad para pequeños grupos de personas o en las grandes mayorías, que por la reducción del financiamiento en muchos países, llevaría a que la

universidad se vaya transformando en una empresa basada en vínculos básicamente económicos con el sector productivo (González y Ramírez, 2011).

También las instituciones que forman profesores tienen la responsabilidad de responder a las exigencias de la sociedad, los cambios en la concepción y práctica curricular son esenciales, porque en sus aulas se forman los que en el futuro tendrán el encargo social de preparar a todos los profesionales del futuro. Se necesitan diseños curriculares que propicien un aprendizaje más autónomo y permanente, estos proyectos curriculares deben tomar como base la importancia de la formación de competencias en los profesores, y esencialmente como diseñar un sistema de competencias integradas y complejas que les permitan cumplir con las exigencias que tiene hoy la docencia y les den las bases para educar a sus alumnos en los retos que tendrán que enfrentar en el mundo del mañana. Si los profesores no adquieren las competencias para apropiarse y utilizar la información, sino adquieren las competencias de investigar los problemas de su práctica, jamás podrán transformarla y contribuir a la formación de los profesionales que la sociedad demanda.

Los criterios en torno a qué son las competencias son variados, pueden entenderse como:

- "Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de

colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo" (Bunk 1994:8-14).

- "La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar" (Le Boterf, 1994:48).
- "La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones" (Gonczi, 1996:265).
- "Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada" (IBERFOP-OEI, 1998:2).
- "Competencia es la combinación dinámica de atributos - respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades- que describe los resultados del aprendizaje de un proceso educativo, o como los aprendices son capaces de actuar al final de un proceso educativo. Distingue competencias específicas en un campo de estudio y competencias genéricas (comunes y transferibles)" (Proyecto Tuning, 2003:10).

En estas definiciones de competencias están expresadas las variadas concepciones de los estudiosos del tema, algunos aún lo están concibiendo solo desde la esfera cognitiva, pero

otros ya apuntan en que no es solo el conocer y el saber hacer sino el sentir en la actuación profesional. En este sentido se considera muy acertado el criterio de González Maura (2002) cuando valora, que la simple idea de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, pues se requiere potencialidades en la persona para orientar su actuación, creatividad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores, (González y González, 2008), lo cual fue plasmado por la UNESCO (Delors, 1996), no basta conocer y saber hacer, es necesario ser profesional.

Los criterios en torno a las competencias profesionales son también amplios. Los estudios acerca de este tema han acercado a la formación profesional al mundo del trabajo por la necesidad de que la universidad fomente desde sus proyectos curriculares estas competencias. En este sentido hay puntos de vista diversos, como por ejemplo: la Organización Internacional del Trabajo define el concepto de competencia profesional como:

“la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo” (OIT, 1993:3).

También se plantea que el concepto de competencia: “Tiene sólo dos significados esenciales, que es autoridad (o sea,

ostentar la responsabilidad, la autoridad o el derecho a decidir, producir, prestar servicios, actuar, ejercer o reclamar) y capacidad (es decir, poseer los conocimientos, las aptitudes y la experiencia para ejercer)" (Mulder, 2007:8). Esta interpretación va esencialmente a lo cognitivo, tiene una visión utilitaria del conocimiento y no se refiere a las cualidades humanas que se requieren para determinar las competencias profesionales de un individuo.

Un profesional competente debe saber actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizándolo sus recursos personales, o sea, conocimientos, saber hacer, cualidades personales, cultura, recursos emocionales, y también debe interactuar con los recursos de redes como son bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, y otros que permitan elevar su nivel profesional.

Por consiguiente como bien señala González (2002), la competencia profesional, es el resultado de un proceso de educación de la personalidad para el desempeño profesional eficiente y responsable que continúa después que el estudiante egresa del centro de formación profesional y lo acompaña durante todo el ejercicio de la profesión.

En esta concepción pedagógica es de vital importancia comprender que los motivos, intereses, necesidades y actitudes del individuo constituyen componentes importantes de la construcción y desarrollo de las competencias profesionales, lo que explica que en su formación participan,

formaciones psicológicas cognitivas (hábitos y habilidades), motivacionales (interés profesional, valores, ideales y la autovaloración), afectivas (emociones y sentimientos) que en su funcionamiento se integran en la regulación de la actuación profesional del sujeto.

Entonces no basta con poseer determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos, que se tenga motivación para hacerlo y compromiso para alcanzar un resultado, es por ello que la relación competencia y desempeño es muy estrecha, el desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios o indicadores de desempeño. Ser competente implica el cumplimiento de todos los indicadores y no sólo de algunos de ellos.

El currículo por competencias. Su importancia en la formación del docente

Sobre cómo enfocar en el proceso curricular la formación de competencias, existen puntos de vista diferentes, hoy uno de los criterios más abarcadores en este sentido es la formación de competencias profesionales integradas que establece tres niveles en la formación: las competencias básicas, las genéricas y las específicas. Las competencias básicas, expresan el "saber mínimo" son sustancialmente independientes del proceso operativo concreto en el que el sujeto está obligado en el ejercicio de su trabajo, pero que son cruciales como prerrequisito de acceso a la ocupabilidad, la formación y, en definitiva, el desarrollo profesional del sujeto (Aneas, 2003). Son las capacidades intelectuales en el

plano cognitivo, técnico y metodológico, que resultan imprescindibles para el aprendizaje de una profesión. Las competencias genéricas son la base común de la profesión, están relacionadas con situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas y las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a momentos y condiciones específicas de ejecución.

El carácter complejo de las competencias profesionales se expresa no solo en la necesaria integración de sus componentes cognitivos (conocimientos, habilidades) y motivacionales (actitudes, sentimientos, valores) en el desempeño profesional, sino también en la integración de sus diferentes tipos.

La concepción de modelos curriculares basados en competencias profesionales integradas intenta formar profesionales que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al período de formación escolar y requiere revisar las concepciones pedagógicas actuales en cuanto al análisis de los objetivos, sistemas de conocimientos y las relaciones interdisciplinarias entre ellos, métodos, medios y los criterios y procedimientos para la evaluación. Los aspectos que concibe este modelo constituyen un reto para los profesionales de la educación.

En el caso de la formación eficiente del modo de actuación profesional del profesor se necesita del desarrollo de competencias profesionales, que se expresen en habilidades,

hábitos y capacidades en el desempeño de sus funciones, así como orientaciones valorativas, estilos y cualidades de la personalidad que por su grado de estabilidad y madurez puedan ser puestas de manifiesto en diferentes situaciones y contextos de manera flexible teniendo en cuenta el desarrollo de la sociedad y las transformaciones que de manera acelerada ocurren en la ciencia y la técnica.

El proyecto curricular para la preparación de profesores competentes debe potenciar una integración entre los procesos de instrucción y de educación, la manera en que se les eduque a la vez que se les instruya debe constituir un modelo para su actuación futura. En este sentido desempeña un importante papel la forma en que se potencie el componente práctico y su relación estrecha con la teoría, así como la forma creativa en que se estructuren todas las actividades del currículo, porque si la formación se desarrolla sobre bases creativas el profesor que se forme será también creativo en su quehacer pedagógico.

Un aspecto que no se puede obviar en la formación pedagógica es la preparación para la utilización adecuada de la información, existe una tendencia al incremento, a la manipulación y globalización de la información que se recibe a través de los diversos medios, esencialmente de Internet y el profesor debe estar preparado para orientar adecuadamente a los estudiante de cómo usar esa información, y de cómo orientarse para ser capaz de seleccionar lo que realmente es valioso y desechar aquello que lo desvíe del camino del conocimiento científico.

Un proyecto curricular que desde la propia formación prepare a los profesores para su profesión debe propiciar:

Una actuación transformadora que incluye no solo conocimientos, habilidades y hábitos en el ejercicio de la profesión, sino también cualidades que expresen un desarrollo de su personalidad en cuanto incremento de la independencia, posibilidades de autoaprendizaje y autorregulación para enfrentarse a los problemas que son propios de la profesión. Además debe potenciar la formación de valores, intereses, motivos, convicciones, normas de conducta en correspondencia con las aspiraciones positivas de la sociedad (González y Álvarez, 2012:6).

Esto significa que los componentes conceptuales, procedimentales, actitudinales y motivacionales se manifiestan en una interacción dinámica y configuran la actuación pedagógica.

Existen puntos de vista diversos en cuanto a las acciones generalizadoras y específicas que caracterizan la actuación del docente. Diversos son los autores que se han referido a las competencias del docente (Rodrigo, 1993; Bar, 1999; Bazdresch, 2001). Un estudio más pormenorizado del tema lo expone Fernández (2005), cuando define una matriz de competencias del docente de educación básica con diez competencias, pero además abarca subcompetencias e indicadores. Las diez competencias seleccionadas fueron: motivación al logro, atención centrada en el alumno, sensibilidad social, equipo de aprendizaje, agente de cambio, dominio de contenidos básicos, dominio de estrategias de

aprendizaje, ambiente de aprendizaje adecuado, autoaprendizaje y características personales.

Castellanos, Llivina y Fernández (2003), establecen de manera muy clara las siguientes competencias para los docentes: competencia didáctica, competencia para la orientación educativa; competencia para la investigación educativa; competencia para la comunicación educativa; competencia para la dirección educacional.

El análisis de Fernández Muñoz (2003), tiene una gran importancia al definir las competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI, a partir de la doble faceta del profesor como docente e investigador lo cual exige el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas en una sociedad en permanente cambio donde las fuentes de información son cada vez más variadas. En sus valoraciones enfoca la función de investigador del profesor.

Un análisis profundo presenta Saravia (2004), al proponer un modelo estructural de competencias del profesor que tiene ocho dimensiones y cincuenta indicadores donde toma en cuenta la relación universidad-sociedad. Establece cuatro competencias específicas: científica, técnica, personal y social. Este autor también considera importante la competencia del profesor para investigar sus problemas profesionales. También Santos (2005) tiene en cuenta esta competencia cuando establece para el profesor de agronomía cuatro competencias: pedagógica, investigativa, para la superación y técnica profesional.

Los criterios anteriores tienen coincidencias con los planteamientos del Plan 2003, cuando caracteriza cinco competencias para el docente: cognoscitiva, de diseño del proceso educativo, competencia comunicativa - orientadora, competencia social y competencia investigativa. Dentro de la primera competencia se incluye la idoneidad del docente en el trabajo con la información científica, a partir de sus posibilidades en la localización, interpretación formas de registrar la información, producción de materiales científicos y docentes, posibilidades de actualización sistemática de los conocimientos, tanto desde el punto pedagógico como de la rama del saber que enseña. En este caso asume dentro de esta competencia aspectos relacionados con lo que otros denominan competencias informacionales.

En el caso de la competencia investigativa, abarca la preparación para hacer una exploración adecuada del contexto a estudiar, con la utilización de métodos y técnicas variadas, proyectar investigaciones que respondan a las necesidades educativas de su realidad, la organización y puesta en práctica de investigaciones, el análisis de los resultados del proceso investigativo, la comunicación de los resultados y la introducción y generalización de los resultados en la práctica social. No hace énfasis en la importancia de procesar adecuadamente la información, para contribuir a la elevación de la calidad de la educación sobre bases científicas.

La gran variedad de criterios en cuanto a cómo debe ser un profesor competente, expresa también la complejidad de la tarea de educar. Todas las competencias que abarcan los especialistas del tema, en las que se aprecian muchas coincidencias en los criterios de clasificación, requieren de un estudio profundo para poder diseñar un currículo por competencia en la formación profesional pedagógica, en este artículo se hará especial énfasis en las competencias investigativas e informacionales por lo imprescindible que resulta que el profesor tenga elevados niveles de actualización y que pueda utilizar esa información como base en las investigaciones de su entorno educativo para contribuir a su transformación.

Las competencias informacionales y su relación con las investigativas para el desarrollo de la labor profesional del docente

Cada vez es más claro que las competencias informacionales son el fundamento de una vida efectiva y productiva en la era de la información. Estas competencias son el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades necesarias para la interacción con la información y la potenciación de ellas, tributan el aprender a aprender como filosofía, el pensamiento crítico como estrategia de aprendizaje y la alfabetización informacional (AI) como modalidad de proceso formativo. Para estar dotado de competencia informacional una persona debe ser capaz de reconocer cuándo se necesita la información y ser capaz de localizarla, evaluarla y usarla con eficacia y efectividad (La Mala, 2011). Los profesionales

de la educación necesitan desarrollar un conjunto de competencias y habilidades para determinar qué información se necesita, saber acceder a ella, seleccionarla, usarla y comunicarla de modo adecuado. A su vez tienen que desarrollar el pensamiento crítico reflexivo en la selección de la información que se obtienen a través de las nuevas tecnologías, no solo para usarlas en su preparación, sino para enseñar a sus estudiantes como desechar todo lo que tergiverse la realidad o tenga un tratamiento superfluo de ella.

Las competencias para el acceso y uso de la información impresa y digital constituyen los pilares para el aprendizaje continuo. Son herramientas que dotan al profesor de valores importantes en la gestión del conocimiento y los preparan para investigar los problemas de su entorno. El profesor debe en su labor docente cotidiana demostrar que es capaz de:

- Precisar, detallar y reconocer la información para la toma de decisiones.
- Organizar la información que necesita para su labor práctica.
- Identificar las fuentes potenciales de información.
- Desarrollar estrategias de búsqueda de información actualizada utilizando los motores de búsquedas y las bases de datos remotas.
- Acceder a las más variadas fuentes de información disponibles (fuentes escritas en papel, las digitales y todas aquellas que le permitan ampliar la información para el desarrollo de su labor profesional).

- Evaluar la información.
- Comprender la problemática económica, legal y social que rodea el acceso y uso de la información.

Las competencias informacionales tienen una estrecha relación con las investigativas, se entiende por competencia investigativa la que:

“permite al profesional de la educación, como sujeto cognoscente, la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico en general y del proceso de enseñanza - aprendizaje en particular, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de la comunidad educativa escolar” (Castellanos, Llivina y Fernández, 2003:22).

Los encargados de desarrollar este proceso son los profesores por su vínculo directo con la docencia. Las aulas se constituyen en verdaderos laboratorios para comprobar las teorías educativas y se requiere de incentivo, o sea, de la base motivacional de los docentes en esta tarea para que el proyecto educativo avance sobre bases sólidas, pero si el profesor está muy motivado y no tiene la preparación y la información necesaria, no podrá avanzar en este proceso, por eso la información y las competencias que en este sentido tenga el profesional de la educación son básicas para elevar su desempeño.

La participación en investigaciones y el análisis de sus resultados contribuye a que el profesor sea un agente creativo, capaz de dar soluciones rápidas y fiables a los problemas que pueden presentarse en la práctica educacional

cotidiana, pero no siempre se logra que el profesor se desdoble a la vez en investigador. Son variados los factores que influyen en ello, como por ejemplo el número elevado de horas clases que los profesores se ven obligados a ofrecer, las tareas administrativas, el tiempo dedicado a la calificación de controles realizados a grupos numerosos de estudiantes, así como otras tareas pedagógicas, que absorben la mayor parte del tiempo de trabajo del docente, a las que en muchas ocasiones las autoridades escolares le conceden mayor importancia que a la búsqueda de información y a la investigación.

Esta situación es una gran contradicción en la labor pedagógica, porque la vida actual requiere que las escuelas eduquen con un sentido creador, que cada vez preparen al individuo con mayores potencialidades de ser autosuficientes, de enfrentar y solucionar los diversos y complejos problemas de la realidad social y científica y, por consiguiente, de contribuir al desarrollo posterior de su entorno. Por consiguiente es desde la propia etapa de formación que se debe ir solucionando el conflicto. En las carreras pedagógicas, debe elevarse la eficiencia de los programas para preparar a los estudiantes en la búsqueda, procesamiento y evaluación de la información de diversas fuentes, así como desarrollar investigaciones en el campo educativo y motivar a los estudiantes a que localicen y utilicen información para fundamentar los problemas científicos elevando cada vez más el nivel teórico de los materiales consultados. Los estudiantes tienen que entrenarse en la localización de revistas y materiales de mayor impacto en el campo de las

ciencias pedagógicas y conocer las principales bases de datos a las que deben acceder, para llegar a esa información.

La información teórica contribuye a la adquisición de métodos de trabajo científico y a la utilización de los mismos con un enfoque creador, ayuda también a enseñar al futuro maestro a aproximarse desde posiciones científicas a la organización de su labor práctica con los alumnos.

El profesor no puede actuar de forma mecánica, la labor pedagógica es compleja, los múltiples factores que intervienen hacen de la práctica un proceso creador. El maestro debe tomar en cuenta las particularidades individuales de los alumnos, las especificidades de los colectivos escolares, las características del contenido que se imparte y los objetivos de la enseñanza y la educación. Estos y otros factores hacen que el maestro enfrente, constantemente, situaciones inéditas que requieren de un análisis científico.

En el proceso de búsqueda inherente a la actividad científica, el estudiante se ve obligado a profundizar en una esfera de la especialidad que ha escogido, lo que le aporta un rico caudal de nuevos conocimientos, nexos e interdependencias entre estos nuevos conceptos y los ya estudiados en clase. De esta manera, el futuro profesor, adquiere una visión más completa de su especialidad.

Una importante habilidad para la labor independiente de cualquier profesional, en su especialidad, es la utilización

adecuada de la bibliografía referida a la misma. El hábito de consultar bibliografía y la posibilidad de extraer de ella la máxima información posible, pueden desarrollarse a través de la participación en el trabajo científico estudiantil y fundamentalmente, con las investigaciones bibliográficas que los estudiantes desarrollan en los primeros años de la carrera, y posteriormente en la fase de elaboración de la fundamentación teórica de todos los trabajos científicos que realizan. En este proceso, los estudiantes aprenden a seleccionar, agrupar, clasificar y valorar la información que reciben a través de las diversas fuentes consultadas de forma crítica, para lograr un nivel científico elevado como primer paso en la realización de cualquier trabajo de investigación.

La actividad científica también contribuye a desarrollar en los estudiantes habilidades en la formulación, redacción, presentación y defensa de sus ideas. Para desarrollar en ellos la competencia investigativa, se deben cumplir una serie de principios, entre los que pueden citarse:

“Continuidad y sistematicidad del trabajo científico, actualidad y alto rigor científico de la información utilizada, gradación del nivel de dificultad, utilidad del trabajo científico que se realice, proyección pedagógica del trabajo científico estudiantil y vinculación entre la actividad científica estudiantil y el trabajo de investigación de los profesores” (Ramírez y González 2008:16).

Estos principios en la formación de un profesor evidencian el vínculo existente entre las competencias investigativas y las informacionales en la formación del profesor y concebir el currículo sin tomar en cuenta esta concepción en los

institutos y universidades pedagógicas, lanzará a las aulas maestros desactualizados sin una mentalidad renovadora, que seguirán diseñando su actividad docente regida por viejos moldes, alejados cada vez más de los requerimientos de la ciencia moderna y limitados para desarrollar la labor de autosuperación e investigación que la práctica educativa actual requiere.

Las competencias investigativas y las informacionales en el docente. Indicadores de desempeño

La competencia investigativa refleja la actuación del docente en el perfeccionamiento continuo del proceso pedagógico, basado en la observación, caracterización y diagnóstico sistemático, lo que posibilita la determinación de problemas científicos, el planteamiento de soluciones, la intervención transformadora del proceso pedagógico, el control del impacto de las soluciones aplicadas y la elaboración y comunicación de informes científicos sobre su labor educativa, pero no sería posible alcanzar este objetivo sin desarrollar como un proceso paralelo las competencias investigativas y las informacionales, sin la utilización de la información científica actualizada no habrá cambio educativo, porque se seguiría actuando con viejos patrones, y no se lograría conocer las experiencias positivas que en diferentes entornos se logren en relación a la investigación pedagógica, en fin sería difícil conocer y generalizar resultados científicos. Esta relación explica la vinculación estrecha que existe entre los indicadores de desempeño de las competencias investigativas y las informacionales.

Indicadores de desempeño de las competencias investigativas

Para valorar la formación de la competencia investigativa en la profesión pedagógica, es pertinente el análisis de González y Álvarez, (2012) sobre los indicadores que ponen de manifiesto la calidad del profesional en esta esfera, y se considera tomar como esenciales los siguientes:

- Motivación para investigar los problemas pedagógicos y educativos que afecten la labor del profesor.
- Honestidad científica que garantice no tergiversar la información en función de intereses ajenos a la ciencia.
- Actitud crítica y autocrítica para enjuiciar los puntos de vista propios y de otros especialistas.
- Actitud positiva para el trabajo en equipos.
- Independencia y flexibilidad en el pensamiento que le permite tomar decisiones ante las diversas situaciones que presenta el proceso educativo.
- Originalidad y creatividad lo que le permite tener variedad de ideas y ofrecer soluciones novedosas.
- Desarrollo del pensamiento lógico en el análisis de los problemas que estudia y posibilidad de penetrar en la esencia de los mismos.
- Identificar posibles problemas de investigación en la realidad educativa en la que se desenvuelve.
- Planificar y ejecutar adecuadamente la actividad investigativa, para lo cual el profesor debe:

- o Formular correctamente el problema de investigación seleccionado y las preguntas de investigación en relación con el problema.
- o Elaborar los objetivos de investigación.
- o Determinar los supuestos hipotéticos.
- o Determinar el tipo de investigación y el paradigma que predominará en relación al problema y a los objetivos trazados.
- o Seleccionar la población y la muestra que utilizará en el estudio en relación con la investigación y el paradigma al que se acoge el profesor investigador.
- o Seleccionar los métodos y técnicas de investigación necesarias y suficientes, en relación al problema científico de que se trate, a los objetivos y al tipo de investigación.
- o Estructurar las tareas de investigación con las cuales podrá estudiarse el problema.
- o Determinar la novedad científica del tema seleccionado en el aspecto teórico y práctico.
- o Fundamentar la pertinencia del tema seleccionado.
- o Elaborar y ejecutar y dirigir proyectos de investigación estableciendo relaciones de intercambio con el equipo de investigación.
- o Localizar y procesar información valiéndose del texto escrito, de la Internet y de las fuentes orales. Esto implica poder tabular, codificar, ordenar datos en gráficas y tablas, interpretar los datos en correspondencia con la teoría ya conocida, producir nuevos conocimientos teóricos en relación al tema

estudiado, formular conclusiones y recomendaciones para trabajos futuros.

- o Comunicar de forma escrita y oral los resultados obtenidos de manera clara, con el lenguaje científico adecuado, lo que implica satisfacer las demandas de las diversas fuentes escritas como revistas de alta visibilidad, libros electrónicos y libros en formato de papel, entre otros, acuerdo a las normas que exijan las editoriales, así como participar en eventos científicos y participar en los debates que allí se desarrollen.
- o Debatir los resultados obtenidos y escuchar sugerencias.
- o Participar en la introducción de los resultados en la práctica educativa.

Todos los indicadores anteriormente analizados son esenciales para lograr la competencia investigativa en los profesores, pero la práctica demuestra que muchos docentes no alcanzan la capacidad de solucionar problemas en el proceso de investigación lo cual además de los factores externos que puedan influir en la falta de motivación por la actividad, está también que no tienen desarrollada habilidades informacionales para utilizar la amplia información que se genera a través de las diversas fuentes a la que un profesor debe acceder y poder utilizar en sus investigaciones todos los avances de la ciencia.

Indicadores de desempeño de las competencias informacionales

La importancia de la información para el desarrollo y la supervivencia de la humanidad no es un fenómeno reciente, a

lo largo de la historia se han producido multitud de situaciones en las que se ha generado una teoría nueva a partir de una formulación elaborada años antes por otro investigador, así la información traspasada ha sido la base para el progreso científico. Sin embargo, con el paradigma tecnológico actual hay un aumento de la capacidad de procesamiento de información gracias a las TIC, el incremento de la velocidad de las comunicaciones y la flexibilización de la distribución y las posibilidades de recombinación derivadas de la digitalización. El volumen de información al que tiene acceso un individuo con un dispositivo conectado a Internet es tan grande que se necesitan estrategias de búsqueda y de organización para satisfacer las necesidades informativas.

Para que las necesidades de información que tienen un profesional de la educación, puedan ser resueltas, deben desarrollar competencias informacionales, que significa que han adquirido conocimientos y desarrollado las habilidades que deben poner en práctica para afrontar sus necesidades de información; y además, exhiban una serie de actitudes que demuestren estas habilidades, o sea no podemos decir que son competentes, aunque tengan las capacidades para atender sus necesidades de información si no demuestran además habilidades informativas y tecnológicas, dicho de otra manera un individuo competente además de tener habilidades y conocimientos (capacidad), debe tener actitudes para demostrar esas habilidades.

Las competencias (habilidades, actitudes y aptitudes) para el acceso y uso de la información impresa y digital constituyen la base para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. Ellas capacitan a quien aprende para dominar el contenido y ampliar sus investigaciones, para hacerse más autodirigido y asumir un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje.

En los criterios que se emiten sobre la información y las necesidades de información se utiliza también el término de alfabetización informacional o informativa como la capacidad de adquirir, evaluar y utilizar cualquier información que se necesite en un momento dado. Se trata de aptitudes referidas al uso y dominio de la información en cualquiera de las formas que se presente y de las tecnologías de acceso.

“La alfabetización en información, es un marco intelectual para comprender, encontrar, evaluar y utilizar información, actividades que pueden ser conseguidas en parte por el manejo de las tecnologías de la información, en parte por la utilización de métodos válidos de investigación, pero, sobre todo, a través del pensamiento crítico y el razonamiento. La alfabetización en información inicia, sostiene y extiende el aprendizaje a lo largo de toda la vida a través de una serie de habilidades que pueden incluir el uso de tecnologías pero que son en último término independientes de ellas” (Calderón, A. y Jorge, M. 2006:4).

La Alfabetización Informacional es:

“la capacidad de las personas para reconocer sus necesidades de información, localizar y evaluar la calidad de la información, almacenar y recuperar información, hacer un uso eficaz y ético de la

información y aplicar la información para crear y comunicar conocimiento" (Catts y Lau 2009:8).

Desde este punto de vista, el manejo de varias formas de alfabetización implica el desarrollo de la competencia informacional. Un profesor que tenga desarrollada esta competencia debe:

- Conocer cuáles son sus necesidades de información.
- Tener estrategias para localizar la información recurriendo a todas las fuentes posibles:
 - ✓ Las bibliotecas (textos, revistas y documentos, entre otros en formato de papel).
 - ✓ Las fuentes digitales tales como Internet, materiales digitalizados y otros que tengan información importante y actualizada.
 - ✓ Las bases de datos que tienen revistas y materiales con alto rigor científico y que son de mayor visibilidad en su especialidad.
- Procesar la información utilizando adecuadamente la síntesis.
- Valorar la pertinencia y utilidad de la información de forma crítica utilizando aquella que es relevante y apropiada.
- Identificar la información errónea y perjudicial para la formación de sus estudiantes.
- Clasificar y organizar la información para facilitar su análisis y síntesis y arribar a conclusiones.
- Integrar la nueva información proveniente de diferentes fuentes a los conocimientos ya existentes.

- Producir y comunicar nueva información en diversos formatos en relación al contexto en el que se desenvuelva.
- Comprender la problemática económica, legal y social que rodea al uso de la información, accede a ella y la utiliza de forma ética y legal, orientando a sus estudiantes en este sentido.
- Colaborar con otros colegas personalmente y a través de las tecnologías, para identificar problemas de la información y buscar sus soluciones.
- Ser capaz de localizar donde puede divulgar los resultados de sus trabajos científicos y redactar adecuadamente los mismos ajustándose a las normas establecidas.
- Intercambiar experiencias a través de foros, correos electrónicos u otras vías, con colegas que realicen estudios similares o que trabajen asignaturas similares.

El profesor que logre cumplir con estos indicadores tiene desarrollada la competencia informacional y tendrá el camino abierto para desarrollar una actividad docente de calidad e investigaciones que ayuden a la transformación de la realidad educativa donde se desenvuelvan.

Conclusiones

El profesor necesita del desarrollo de competencias para el desempeño de sus funciones, para actuar con madurez en el contexto donde se desarrolla y acorde con el desarrollo de la sociedad y las transformaciones que de manera acelerada ocurren en la ciencia y la técnica.

La competencia investigativa es muy importante para los profesores porque prepara al docente para participar de manera activa en el perfeccionamiento continuo del proceso pedagógico, lo convierte en un profesional renovador, que asume su labor cotidiana desde la actividad científica, utilizando adecuadamente la observación, caracterización y diagnóstico sistemático del proceso pedagógico, así como métodos requeridos para la intervención transformadora en el proceso pedagógico y la divulgación de los resultados obtenidos. Los indicadores que evidencian el dominio de esta competencia están estrechamente relacionados con la competencia informacional, porque en la actualidad circula una gran cantidad de información en diversos formatos a la que el profesor debe acceder para estar actualizado y poder encaminar sus investigaciones hacia resultados verdaderamente novedosos y apegados a la ciencia.

Referencias

- Aneas Álvarez A. (2003). Competencias profesionales. Análisis conceptual y Aplicación profesional. Seminari Permanent d'Orientació Professional. Universidad de Barcelona, 5 de noviembre de 2003. Recuperado de http://www.ub.es/gropDocs_SEPEROPA_Aneas.PDF
- Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. I Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación, Lima, Perú.
- Bazdresch, M. (2001). Las competencias en la formación de docentes. ITESO, Jalisco. Recuperado de

[www.http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/basdresc.htm](http://www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/basdresc.htm)

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales. Revista Europea de Formación Profesional, N° 1.

Calderón, A. y Jorge, M. (2006). Competencias en información y entorno tecnológico. Recuperado de <http://observatorio.cnice.mec>

Castellanos, S. B., Llivina L, M. y Fernández G, A. M. (2003). La gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación. Curso 20. Pedagogía 2003, Palacio de las Convenciones. Habana.

Catts R. y Lau J. (2009). Hacia unos Indicadores de Alfabetización Informacional. Madrid. Recuperado de <http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/bitstream/10421/3141/1/IndicadoresUNESCOesp4.pdf>

Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, Santillana: UNESCO.

Fernández M. R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. El perfil del profesorado del siglo XXI. Universidad de Castilla. Recuperado de <http://www.oge.net-pdf.asp?idArt6933>

Fernández, J. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. Revista Iberoamericana de Educación. Número 36/2. Recuperado de <http://www.campusoei.org/revista/investigacion/939Fernandez.PDF>

González G, M. y Álvarez M. Y. (2012). La formación de competencias profesionales del profesor: las competencias investigativas. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC). Universidad de Talca, Chile. Vol 5, No 9. Recuperado de <http://redec.otalca.cl/index.php>

González G, M. y Ramírez R, I. (2011). La formación de competencias profesionales en las universidades: un reto en los proyectos curriculares universitarios. Revista Odiseo. Año 8 N° 16. Recuperado de: odiseo@odiseo.com.mx

González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII No. 1. Universidad de la Habana. Cuba.

González M, V. y González T, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. Mayo-Agosto. Número 47. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie47.htm>

Gonczi A. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Limusa. en Argüelles, A. (comp.), Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. Mexico: Limusa-sep-cnccl-conalep.

IBERFOP-OEI (1998). Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional. Metodología para definir competencias. Cinter/oit, Madrid.

La Mala, Ají (2011). Competencias informacionales. Seminario CIDI: 01. Recuperado de www.slideshare.net.

- Le Boterf, G. (1994). De la competence. Paris, Francia: Les Editions d'Organisations.
- Mulder, M. (2007). Introducción al número especial sobre competencias. Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial permanente. Revista Europea de Formación Profesional. N°40. 1. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es>
- OIT. Organización internacional del trabajo (1993). Formación profesional. Glosario de términos escogidos. Ginebra.
- Pla L, R. (2003). El modelo del profesional de la educación basado en competencias. Una alternativa a los modelos tradicionales de formación del docente. Instituto Superior Pedagógico Manuel Ascunce Domenech. Ciego de Ávila. Cuba.
- Proyecto TUNING. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Ramírez R, I. y González G, M. (2008). Metodología de la Investigación Educativa. Un acercamiento desde la perspectiva del maestro. Perú: San Marcos.
- Rodrigo, M. (1993). Identificación de competencias y características deseables en el profesorado de ciencias de EGB. Revista Enseñanza de las ciencias, 11, (3) España pp.255-264.
- Santos B, J. (2005). Modelo de desempeño para el profesor de agronomía. Tesis doctoral, ISPEJV, Ciudad de La Habana. Cuba.
- Saravia, R. (2004). Evaluación del profesorado universitario desde un enfoque de competencia profesional. Universidad de Madrid, España. Recuperado de <http://www.oei.es>

Tejada F, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I), Revista Herramientas. núm. 56 pp. 20-30. Recuperado de www.herramienta.com.ar

Vossio, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. Boletín CINTERFOR #152. Recuperado de <http://www.cinterfor.org.uy/public>

5

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN DURANGO

Jesús Carrillo Álvarez
Verónica C. Ontiveros Hernández
Paula Elvira Ceceñas Torrero

Presentación del tema

Nota metodológica: Antes de desarrollar el tema que nos ocupa *La formación docente y la educación intercultural bilingüe*, creemos necesario explicar la técnica de levantamiento de la información utilizada "el grupo focal".

Primeramente se hablará sobre el grupo focal en la investigación, definiendo qué es y cuál es la utilidad de este método. Enseguida se abordarán las ventajas del grupo focal en la investigación de diversos estudios, para finalmente mostrar el proceso completo de como fue utilizado en este trabajo, explicando los pasos seguidos sobre nuestro estudio de grupo focal, para luego analizar las conclusiones e interpretaciones respectivas de cada eje temático del grupo focal.

Existe una gran variedad de definiciones en la literatura especializada y explicaciones sobre la utilidad que ofrecen los grupos focales, en función de esto, se recuperan las principales definiciones que a juicio de los investigadores son las más acertadas, dichas definiciones se asocian a la idea de que son grupos de discusión organizados alrededor de una temática o fenómeno. Estas definiciones de alguna manera definen también los objetivos del grupo focal.

Para Abraham Korman un grupo focal es "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de una investigación elaborada" (citado por Balcázar, 2005).

Gaskel (2000) define el grupo focal como un "debate abierto y accesible a todos, en el cual los temas en discusión son de preocupación común", (citado por Bonilla, 2005) esto implica entenderlo como la discusión de intercambio de visiones, ideas y experiencias, que bien pueden ser expresadas de manera emocional, pero no privilegia ninguna posición o algún individuo en particular. Uno de los objetivos es levantar información que tenga interés para el investigador, propiamente para encontrar una serie de opiniones de la gente. El investigador compara y contrasta la información obtenida.

David Morgan (1998) tiene una definición similar a la de Gaskel, argumentando que los grupos focales son "una manera de escuchar a la gente y aprender de ellos" (citado por

Arriaga, et. al., 2008) recolecta información producto de la interacción de un grupo de personas, sobre un tópico determinado por el investigador. El investigador tiene sumo interés de analizar e interpretar la información obtenida de la interacción del grupo.

En la actualidad existe una tendencia hacia la preocupación por los estudios de grupos focales, ésta se dirige a conocer los pensamientos y sensaciones de la gente, sobre algún tema en particular. Y de acuerdo a los autores mencionados, el grupo focal provee ciertas bases para interpretar significados y efectos en la gente.

Una ventaja de los grupos focales, es que los participantes son encaminados hacia situaciones reales, en la mayoría de los casos dichas situaciones se presentan de tal manera que permita a los participantes sentirse seguros, y esto a su vez, también permita dar sus opiniones. Además el formato y el diseño de las aportaciones pueden brindarle al moderador la flexibilidad necesaria para indagar asuntos que no hayan sido anticipados o bien que se tengan olvidado en la estructura previa de la entrevista, en pocas palabras el moderador tiene la iniciativa de cambiar la discusión en caso de que la situación tome un rumbo no deseado.

Una de las características de los grupos focales es que están formados por personas que poseen ciertas características en común que les permiten suministrar datos o información relevante de naturaleza cuantitativa mediante su participación en una discusión de las cosas.

Las entrevistas logradas mediante la estrategia de grupos focales tienen como propósito registrar como los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia en torno a una temática. Como en todo acto comunicativo, debe existir un contexto (cultural, social), entonces el investigador debe dar prioridad a la comprensión de esos contextos comunicativos. Esta modalidad de entrevista grupal es abierta y estructurada, y generalmente adopta la postura de una conversación en grupo, en la cual el investigador plantea algunas temáticas como preguntas asociadas a algunos antecedentes que orientan la dirección de la misma, de acuerdo con los propósitos y objetivos de la investigación.

En este caso la intención fue conocer las experiencias de los maestros - alumnos que laboran en el medio indígena del Estado de Durango, en torno a su formación como docentes. A partir de reconocer las condiciones en las que se incorporan al ejercicio de una práctica docente; en particular se analizan las vivencias personales, el contexto y el papel fundamental que desempeña el hecho de ser hablantes de una lengua indígena en el ámbito de la educación intercultural.

Desde esta perspectiva fue importante también caracterizar a la población participante en esta investigación; identificar en el plan de estudio las líneas de formación así como los propósitos y contenidos específicos que contribuyeron a su formación profesional; asimismo se recupera su experiencia como alumno dentro de este plan de estudio.

Con estos elementos, se presenta un panorama de la situación actual de la educación intercultural bilingüe del Estado de Durango, las características de las prácticas docentes que se desarrollan, desde la perspectiva de los alumnos que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPyLEPMI'90) de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD).

Caracterización de los maestros participantes

Para la selección de los participantes, se decidió que fueran alumnos de los últimos semestres, por ser ellos los de más experiencia en la LEPyLEPMI'90; por lo cual fue necesario ubicar a los alumnos de 6° y 8° semestres, se les hizo una invitación a todos los alumnos y la participación fue de forma voluntaria.

Los alumnos que participaron fueron cuatro hombres y cuatro mujeres; dos del sexto semestre y seis del octavo semestre. Con relación a la función que desempeñaban, uno era maestro de educación inicial, uno de educación preescolar, cuatro de educación primaria, uno de educación multinivel (preescolar, primaria y secundaria) y un asesor técnico pedagógico; estas características permitieron tener aun sin proponerlo, una visión amplia de la educación del medio indígena.

Mis inicios como docente del medio indígena

Un requisito al que hacen referencia los profesores alumnos para ingresar a la docencia es el participar en un **curso de**

inducción, respecto a esto “en relación con los maestros, es difícil encontrar a los que tienen estudios de normal o licenciatura y que hablen la lengua indígena de los niños. Ante la disyuntiva de que sean maestros titulados o que hablen la lengua de los niños, es más importante la segunda opción” (De Gortari, 1993:47). Por lo anterior se requiere pertenecer a una comunidad indígena, ser hablantes de una de las lenguas maternas del Estado de Durango (mexicanero, tepehuán o huichol) y tener perfil de bachillerato.

Este curso tiene la finalidad de dotar de herramientas pedagógicas necesarias a los jóvenes aspirantes a profesores bilingües en los niveles de inicial, preescolar y primaria indígena, para que puedan atender de manera eficiente las necesidades existentes en los centros escolares tomando como base el enfoque intercultural bilingüe (SEP, 2010) además tiene una duración de seis meses.

Después de aprobar dicho curso los aspirantes deberán incorporarse como docentes en los diferentes niveles educativos y a la par inscribirse en la Universidad Pedagógica de Durango, para continuar con su preparación profesional. Sin embargo, dentro de las experiencias que los profesores - estudiantes relatan están:

terminé yo el curso de inducción en 2005-2006, y este... ya en el 2006-2007, me mandaron a trabajar, dentro del curso de inducción yo me había preparado en la lengua huichol, presenté examen como huichol, y este, supuestamente me iban a mandar a mí a trabajar a una comunidad huichola, y ya, este, ya cuando terminé el curso de inducción y que ya se trató de mandarnos a

trabajar, a mí me enviaron con una comunidad donde eran tepehuanos, no eran huicholes, entonces... ahí fue un primer obstáculo, un primer problema al que me tuve que enfrentar, porque yo me había preparado en huichol y no en tepehuán, y este... y todo porque maestras que tenían más antigüedad, ellas quisieron llegar a ese lugar donde se había abierto el servicio de... que era comunidad huichola, y este... como ellas tenían más antigüedad, entonces me dijeron, pues usted váyase hasta donde se dé la oportunidad y para el colmo de mi mala suerte, pues era una de las comunidades más lejos de aquí.

como puede observarse este comentario refleja la situación que muchos profesores - alumnos enfrentan, al momento de ser asignados a un lugar de trabajo en donde se da la situación de la no coincidencia entre la lengua indígena del profesor y la lengua materna de los alumnos; asimismo se puede decir que en muchas ocasiones prevalecen los criterios administrativos sobre los académicos - pedagógicos en detrimento de la calidad educativa de las comunidades.

Otros comentarios respecto al curso son:

...salí del curso de inducción a la docencia de 98-99, entonces frente a grupo ya me tocó el 99-2000, y desde ese tiempo para acá solamente he laborado en dos lugares, dos partes, dos comunidades...

... cómo empecé a trabajar, este... yo entré a un curso de inducción, que fue variante, que nos presentaron el examen de acá del Mezquital y como nosotros somos de Pueblo Nuevo, pues y lo pasamos el examen y pues, nos quedamos al curso, que fue de seis meses el curso, y ya cuando salimos del curso, entramos en el 2002...

Se resalta, que todos los participantes describen esta primera experiencia del curso de inducción como su inserción en la docencia, aunque consideran que es insuficiente para la realización de la tarea que se espera de ellos, que es preservar las culturas y lenguas indígenas al mismo tiempo que desarrollen el curriculum de la educación básica nacional.

Otro de los aspectos que cobra relevancia para los profesores - alumnos, es la asignación de su lugar de trabajo, dado que las comunidades del medio indígena se presentan muy dispersas en nuestro Estado, por consecuencia se encuentran en situación de aislamiento y marginación social y económica; Cisneros (2004) menciona como rasgo distintivo de estas regiones, que se encuentran apartadas de los centros económicos, que con frecuencia se sostienen con una agricultura de subsistencia.

Otra situación que se presenta es que en su gran mayoría son poblaciones muy pequeñas en cuanto al número de habitantes, por lo que persiste cierto grado de descuido y abandono por parte de las autoridades gubernamentales locales. Esta situación es constatada por ciertos autores, Cisneros (2004) quien plantea que los *indígenas viven en desventaja frente al resto de la población nacional; son víctimas de la discriminación y de la exclusión social, económica, política y cultura. Todavía hoy en pleno siglo XXI el 95.4% de las localidades donde viven los pueblos indígenas son consideradas de alta y muy alta marginación.*

Al referirse los maestros a su lugar de trabajo hacen énfasis en las distancias que tiene que recorrer para acceder a éste:

*trabajo actualmente en la comunidad de Maíz Gordo, municipio de Pueblo Nuevo, Durango, **se encuentra como a unas nueve horas de aquí...** relativamente cerca a comparación con otras comunidades... este...*

actualmente trabajo como Asesor Técnico Pedagógico en la comunidad de San Francisco de Lajas, Zona Escolar 09 ...

*trabajo en la comunidad de La Ventana, **aproximadamente son como 180 kilómetros** de aquí*

... Mesa de los Bancos, ... es el lugar donde desempeño mi labor docente... este... a nivel primaria.. este... eh... ya tengo ahí un buen ratito, ... trabajando ahí en esa comunidad

soy originaria de la comunidad de Taxicaringa, Mezquital, Durango, y actualmente estoy trabajando ahí mismo, soy... la lengua hablante es el tepehuán...

actualmente estoy trabajando acá por Guajolota, Mezquital, Durango, en el cual atiendo el nivel de educación inicial,...

*actualmente estoy trabajando en el nivel preescolar, en la comunidad indígena Tepalcates, Mezquital, Durango, para llegar a esa comunidad **se hacen dos días de camino**, partiendo de aquí de la capital duranguense, eh... mi lengua materna es español,*

*en la comunidad indígena Tepalcates, Mezquital, Durango, para llegar a esa comunidad **se hacen dos días de camino**, partiendo de aquí de la capital duranguense, eh...*

***está lejos**, hay que entrar nuevamente por el estado de Nayarit, pero es una comunidad donde ya está más comunicado, hay más medios de comunicación, el acceso*

es más diferente, más accesible pues la entrada para llegar al lugar y luego, ...

me fui a un lugar que se llama San Buenaventura, que también **está retirado**, ahí son mexicaneros,

me tocó en un lugar que estaba lejos, se llama Llano de Jacalitos, **caminaba** a veces entre **ocho, diez horas**, igual tenía que llevar su alimento hasta allá, porque no había, entonces..

en el 2002 me fui a trabajar, y en el lugar que me tocó a mí, pues sí fue un lugar donde está muy lejos, porque tenía que pasar acá por Mazatlán, Acaponeta, Rosario, Esquinapa, Guamuchilar, hasta Guamuchilar nada más había corrida pues, hasta donde tenía que ir, y ya de ahí, pues era un día de camino hasta llegar a la comunidad que se llama La Cruz, de Pueblo Nuevo, que pertenece a Pueblo Nuevo, y ya de ahí a veces se encargaban los padres de familia de ir a recogerlo a uno, y como en estos tiempos, en agosto, pues se tiene que ir uno en agosto, **tiene que pasar a pie**, porque yo tenía que cruzar unos arroyos, que llevaban mucha agua, y así como dicen algunos compañeros también, pues tenía que llevar el alimento, más o menos tanteando que completara hasta diciembre, porque podía hasta diciembre, y pues a veces uno se quedaba sin dinero, porque pues también uno, si es becado, pues no le alcanza para el dinero, porque en el autobús pues tiene que pagar..

de las expresiones anteriores se puede destacar que efectivamente la experiencia de ser docente en el medio indígena implica enfrentarse no solamente a los retos para enfrentar la práctica para la que no están completamente preparados, sino además riesgos en los que llegan a exponer su integridad física, para trasladarse a sus comunidades.

Otro punto a destacar de las participaciones en el grupo focal es el que se refiere al papel que desempeñan las lenguas indígenas, en el cumplimiento de su trabajo docente en el ámbito de la educación intercultural bilingüe, según Comboni (2002) los datos entre la población indígena revelan que no se le ha dado la atención necesaria para que respondan a las necesidades de aprendizaje de estas poblaciones, que hasta hace muy poco han estado excluidas o marginadas del sistema educativo. Asimismo afirma que se carece de una política cultural y lingüística clara que permita incorporar en la escuela la enseñanza de las lenguas y cultura vernáculas, lo que ha traído como consecuencia la pérdida paulatina de las lenguas maternas de las diferentes regiones, esto se constata con las afirmaciones de los profesores alumnos que expresan:

Mi primera dificultad fue... sí, trabajar con los niños, porque para empezar, ahí hablan, la lengua materna es el tepehuán, entonces... esa fue una de mis dificultades más grandes. Yo decía, bueno, ¡por Dios!, y ahora cómo voy a trabajar, yo lo único que hablo es el español, entonces aquí fue... mi estrategia fue empezar a investigar con el maestro de la primaria que él sí habla... tepehuán... dije, le voy a hacer como sea pero lo voy a hacer, y empecé a investigar palabras, igual a los niños, pues unas que otras cosas, como: "ven", las frases más usuales para hablarle a los niños, este... de hecho ese fue mi propósito cuando me fui a trabajar, aprender más acerca del tepehuán.

la parte, lo más extraño que yo todavía no me explico ¿verdad?, porque aquí hay maestros de Hidalgo, que hablan el otomí, y qué andan haciendo con niños que hablan, bueno igual que mi caso también, hablan el otomí y están con niños que hablan el tepehuán, entonces digo ¡híjole!, qué contrariedad, entonces ¿qué es lo que estamos haciendo?...

-eh... hablan español, cabe mencionar que la comunidad es indígena, son indígenas hablan náhuatl ahí, pero nada más la pura gente grande es la que habla la lengua náhuatl, ya los niños no hablan náhuatl, ya hablan español, hay que tener mucho cuidado con eso, o sea, en esos casos yo, me he puesto a pensar en eso... este... hay que fomentar la lengua porque ya se está perdiendo eso ¿sí?...

yo me había preparado en la lengua huichol, presenté examen como huichol, y este, supuestamente me iban a mandar a mí a trabajar a una comunidad huichola, y ya, este, ya cuando terminé el curso de inducción y que ya se trató de mandarnos a trabajar, a mí me enviaron con una comunidad donde eran tepehuanos, no eran huicholes, entonces... ahí fue un primer obstáculo,

pero este... malo porque se está perdiendo la lengua, es lo malo de aquí... qué más sería... pues ahí los niños que atiendo son tepehuanos y mexicaneros también, son de dos grupos étnicos ahí... ahí se está dando una interculturalidad... algo que me he fijado es que la gente de ahí es... los que son tepehuanos y los que son mexicaneros, o sea, no hay ni nosotros somos más ni ustedes son menos, no, ahí todos por igual tienen el mismo roce, que algo que me he fijado ahí,

no hay nada de interculturalidad, no hay nada de lengua indígena, no existe, digámoslo así, eh... tanto es así que no existe que las comunidades están perdiendo la lengua indígena, a eso nos estamos enfrentando, en... hace todavía unos cuarenta años, treinta años, las comunidad de San Bernardino de Milpillas todavía tenía a lo mejor el sesenta, setenta por ciento de hablantes de lengua indígena, ahorita ya no queda ni el cinco por ciento; lo mismo está sucediendo con San Francisco de Lajas, ahorita en este tiempo, la comunidad central, solamente habla el treinta por ciento la población la lengua indígena, pero ¿por qué sucede esto?, bueno, quizá el maestro tenga mucho que ver en esa situación,

la situación real que describen, refleja una distancia entre el discurso pedagógico y las políticas educativas que se han pretendido implementar para lograr la equidad e igualdad en todos los rincones de nuestro Estado.

-problemas enfrentados

... ahí sí se me dificultó mucho porque al iniciar en una escuela de nueva creación se enfrenta uno a diferentes problemas, ya sea con la gente de la comunidad, con los alumnos, aparte los terrenos hay mucho conflicto, que la gente no quiere que se haga una escuela, que se haga un nuevo centro de trabajo, por el hecho de que dicen, no pues esta parte es mía, eso fue los problemas que me enfrenté yo al iniciar, este...

no había también qué comer allá, era una de las cosas a las que se enfrentaba, la comida de la gente allá era pura tortilla con sal, y este... y ellos nada más comían en la mañana y en la tarde, y pues uno también a fuerzas tuvo que hacerle así, tuvo que adaptarse de esa manera y para poder llevar de despensa yo tenía que caminar como les digo diez horas hasta donde había tiendas y... y ya este... llevaba yo poquillo de frijol, algo, o sea lo que más se podía, pero pronto se acababa y pues estuvo bien crítica la situación ahí en ese lugar...

los niños no hablaban, este... español, como es nivel de preescolar, ellos no hablaban español, no me entendían y yo tampoco, ahí también fue otro obstáculo que presentó mi práctica docente, la lengua de los niños a comparación de la mía, y como eran niños chiquitos entonces no... no nos hablábamos para nada, o sea no me entendían ni yo les entendía, pero al último yo me fui adaptando, traté de investigar, investigar palabras para comunicarme con ellos, fueron las estrategias que yo utilicé... eh... qué otra cosa más... mmm... los padres de familia muy negativos y tenían una idiosincrasia, cómo

se dice... perdón, una actitud muy negativa, no participaban para nada...

... gente la verdad tenía otra idea sobre la educación en preescolar, que los padres de familia no querían mandar a sus niños a la educación preescolar, decían no, hasta primaria lo voy a mandar, entonces yo batallé mucho en andar casa por casa para que mandaran a sus niños, darles pláticas a ellos de que era necesario, de que tendría que llevar un nivel adecuado para entrar a primaria, si no los profesores también batallan mucho allí, este... ya de ahí, se abrió un proyecto aquí en Durango, de educación multinivel, para niños indígenas, como aquí hay varios niños que nada más andan vagando por decirlo así, sus padres trabajan algunos de militares, otros se van a por decir...

y sí se enfrenta uno a diferentes problemas, porque uno no tiene experiencia en por decir, en primaria, entonces yo tuve que este... relacionar todos los contenidos de primaria, de preescolar, dosificarlos todos, haga de cuenta que nosotros mismos estábamos haciendo los métodos de enseñanza, para los niños, para cómo trabajar en equipos, este... en parejas, entonces sí fue mucho trabajo trabajar así, y ahorita hemos tenido, bueno, los que estamos en ese proyecto, somos como cuatro maestros, tenemos problemas con los jefes que llevan el proyecto, y con los jefes de Departamento en... porque son de los dos, del Intercultural y de Educación Indígena, de que no nos apoyan, o sea, nos dejaron solos a nosotros y pertenecemos a esos Departamentos

Muy cerrada, muy cerrados y no apoyaban para nada al maestro... bueno, fue difícil trabajar en esa comunidad. Al final de ciclo escolar yo pedí mi cambio y afortunadamente sí procedió y este... me lo dieron a la comunidad donde actualmente estoy laborando...

pues yo creo que a muchos nos ha pasado ¿no?, pues muchas veces entramos por necesidad, quizá sin tener

la... pues la vocación de ser maestro, y eso me sucedió a mí, es la realidad,

En un principio no me gustaba ser docente, no me gustaba, o sea, como que lo veía como algo que no era para mí, más sin embargo con la convivencia con los niños, pues le fui agarrando cariño, más que nada a los niños, y luego finalmente le hallé amor a la profesión, y bueno, este... al principio yo no hacía ninguna planeación para el trabajo, finalmente empecé a planear el trabajo y me empezó a gustar, me empezó a emocionar cómo los niños, este...

fui a una comunidad que se llama Los Pares, era de nueva creación, ahí sí se me dificultó mucho porque al iniciar en una escuela de nueva creación se enfrenta uno a diferentes problemas, ya sea con la gente de la comunidad, con los alumnos, aparte los terrenos hay mucho conflicto, que la gente no quiere que se haga una escuela, que se haga un nuevo centro de trabajo, por el hecho de que dicen, no pues esta parte es mía, eso fue los problemas que me enfrenté yo al iniciar, este...

y sí se enfrenta uno a diferentes problemas, porque uno no tiene experiencia en por decir, en primaria, entonces yo tuve que este... relacionar todos los contenidos de primaria, de preescolar, dosificarlos todos, haga de cuenta que nosotros mismos estábamos haciendo los métodos de enseñanza, para los niños, para cómo trabajar en equipos, este... en parejas, entonces sí fue mucho trabajo trabajar así, y ahorita hemos tenido, bueno, los que estamos en ese proyecto, somos como cuatro maestros, *tenemos problemas con los jefes que llevan el proyecto, y con los jefes de Departamento en... porque son de los dos, del Intercultural y de Educación Indígena, de que no nos apoyan, o sea, nos dejaron solos a nosotros y pertenecemos a esos Departamentos. Haga de cuenta que dijeron "a ver cómo le hacen", incluso acá los del proyecto, no nos apoyaron ni con*

material, nada más nos dejaron embarcados con los padres de familia y con los niños...

pero en otra parte no estoy a gusto, porque, como dice el compañero, que no tengo salón donde trabajar y también me enfrenté así como dice el compañero, que otra maestra, para donar el terreno, como otra maestra es dueño de preescolar, y ahí, pues hasta casi nos regañó, nos dijo que por qué nos habíamos metido ahí en su terreno, y así como dice el compañero, pues yo dos años que tengo, pues así trabajo, en una casa prestada de los mismos padres, porque ahí los como que padres los veo como que no, no tienen pues interés de que los niños estén recibiendo esa educación, de que uno les está brindando, ¿verdad?, pero yo he intentado, pos, de construir la escuela, a veces hago... organizo actividades donde tenemos que vender como enchiladas, organizar bailes, es para beneficio de la escuela.. y es lo que estoy haciendo, así es como es la realidad que uno se tiene que enfrentar como docente...

Si se fijan, aquí uno de los problemas que también se está dando es la participación de los padres de familia, de que no apoyan también, es una de las características que se dan, que están muy arraigadas en el medio indígena, la poca participación de los padres de familia, se me hace raro que en Guajolota se esté dando eso, porque Guajolota es una comunidad ya grande, pues tiene secundaria...

Dificultad de... o sea alumno -maestro nos entendíamos, padres de familia, pues igual, una de las grandes ventajas a las que nos enfrentamos nosotros que somos maestros indígenas, pero ¡sorpresa!, también ahí nos enfrentábamos a otro gran problema, ¿qué pasa con los exámenes nacionales que se envían?, pues ahí nosotros quedamos muy bajos ¿verdad?..

Así es... una cosa que yo siempre he dicho, que siempre he manejado, es que por ejemplo hace ratito decíamos que a lo mejor la mayoría estamos frente a este problema, de maestros por necesidad, ¿verdad?, casi nadie está por vocación, que tiene la habilidad de ser maestro, de enseñar, ahora sí, pero yo manejo esto, si no me equivoco, y si me equivoco sería con muy poco

¿verdad?, este... la mayoría, fíjense bien, si no me equivoco, la mayoría, aunque no estemos por vocación, pero tratamos de ser los mejores...

Todos: Sí...

Y los que dicen que tienen la vocación, o sea yo tengo algo muy... una maestra dice: a mí me gusta el... lo educativo, me gusta enseñar, me gusta todo... me gusta... y yo la observaba, o sea... noooo...

¿Se nota que no?

luego lo que pasa, a nosotros nos exigen que les enseñemos la lengua, y que tenemos que enseñarles...

Uh, que hasta el inglés, (risas)

Y luego, qué pasa cuando entran a la secundaria, pues ahí algunos no pasan, ahí se quedan, o se regresan otra vez, porque nosotros mismos, o sea porque yo creo que el gobierno, pues siempre nos quiere tener abajo, no sé, por eso, yo estoy de acuerdo en eso, que rescatar, bueno, una parte sí yo lo hablo, pero porque me ha pasado así en El Mezquital, que estuve estudiando, a veces reprobaba, porque no entendía, y ahí es donde yo no sé cómo, por eso yo ahora a mis hijos, pues yo les estoy enseñando en español y en tepehuán, pero los dos, porque los dos son importantes, porque uno no avanza tampoco, si uno nomás está en el tepehuán, por eso...

Sí, a lo mejor aquí hemos desvirtuado lo que es la educación bilingüe... intercultural... porque, bueno, uno de los propósitos es precisamente ese, que el que tenga como primera lengua el tepehuán, o cualquier otra lengua indígena, este... se le empieza a enseñar en su propia lengua, como... ¿cómo se dice?, no como objeto de estudio, sino como...

Medio de instrucción...

E: Medio de instrucción, y conforme vaya avanzando en los grados, ya se le vaya enseñando como objeto de estudio, pero a la vez el español se le vaya también enseñando, hasta que llegue el momento en que el

alumno, este... logre dominar las dos lenguas, pero dominarlas al cien por ciento, no nada más, este... una, una más que otra, o que domine las dos, pero a medias, porque así ha pasado con muchos indígenas, que dominan el español, pero no lo dominan al cien por ciento, ¿verdad?, entonces... y dejan de hablar su lengua por aprender la otra, pero no aprenden ni la otra, y ya se les está olvidando su propia lengua, entonces ahí se crea un problema, y precisamente la educación indígena, es para eso ¿no?, para que llegue un momento en que las dos lenguas se nivelen, y que el alumno, el maestro, lo que sea, se sepa expresar en ambas lenguas, pero de la mejor manera.

A mi manera muy personal, para concluir con este tema, yo creo que en la educación indígena no se está llevando a cabo, porque existen muchos factores que se interponen de manera negativa, como la contratación de maestros monolingües, el reacomodo de maestros de una lengua indígena en otra comunidad que son indígenas de otra raza, y viceversa, al igual el medio geográfico de las comunidades no lo permite, la idiosincrasia, la in... ¿cómo se dice?...

La LEPEPMI' 90

La licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria para el medio indígena (LEPyLEPMI'90) es una licenciatura de nivelación profesional, de la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN) y que por la relación que se tenía en el pasado con dicha institución, se imparte también en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). Es una licenciatura que está dirigida a docentes de preescolar y primaria que se encuentren en servicio y tiene como propósito analizar la experiencia docente del profesor - alumno.

Este proyecto pretende recuperar la experiencia docente para que el maestro mejore su formación y desarrolle prácticas

profesionales más acordes a los requerimientos educativos de los grupos étnicos indígenas y del contexto nacional.

Los aspirantes a esta licenciatura deben: prestar sus servicios en el medio indígena en el nivel de educación básica, por lo tanto deben poseer saberes y formas de transmisión del conocimiento acordes con su propia visión y experiencia. Realizan su labor docente en escuelas de organización completa o incompleta; a veces en condiciones materiales precarias, en zonas geográficas de difícil acceso y escasos recursos de apoyo didáctico.

El plan de estudio que se les ofrece a estos profesores - alumnos está dividido en dos áreas de formación: el área básica y el área terminal. La primera comprende del 1° al 5° semestre y la segunda del 6° al 8° semestre. A su vez el área básica se divide en cuatro líneas de formación: Psicopedagógica, sociohistórico, antropológica lingüística y metodológica. Y el área terminal en cuatro campos: el de la naturaleza, el de lo social, el de el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita y el de la matemática.

La interculturalidad como objeto de estudio en la licenciatura

Se puede afirmar que la interculturalidad supone el diálogo y la interacción entre culturas que conviven en el mismo tiempo y espacio, en el caso de los países latinoamericanos México entre ellos, estas culturas están representadas por la

“llamada cultura occidental” y las culturas originarias o culturas indígenas.

Estudiosos de la educación intercultural bilingüe como Luis Enrique López (1997) plantean que la interculturalidad se puede interpretar desde tres perspectivas como:

- Política educativa, es una alternativa a los enfoques homogeneizadores y pretende transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas, con una perspectiva de equidad, pertinencia y relevancia curricular;
- Estrategia pedagógica, es un recurso para desarrollar una pedagogía significativa en sociedades pluriculturales y multilingües;
- Enfoque metodológico, intenta la transformación de la práctica pedagógica a través de una nueva relación entre conocimiento, lengua y cultura en el aula y la comunidad.

En este sentido las características centrales de la situación plantean un reto para la educación al implicar cuestiones pedagógicas, lingüísticas, culturales, de identidad y política de la práctica que desarrollan los maestros.

Respecto a la política educativa la UNESCO (2006) propone dentro de sus directrices la necesidad de una formación docente inicial y una formación profesional permanente que brinde a los profesores: una profunda comprensión del paradigma intercultural en educación y su importancia para la transformación de la práctica cotidiana en las aulas, las

escuelas y las comunidades. Uno de los comentarios respecto a esto es el siguiente:

bueno yo lo veo en los jefes ¿no?, las autoridades, digámoslo así, en su discurso sí, dicen que somos interculturales y que somos esto y que somos aquello y que bla, bla, y más bla, bla... pero al momento de deveras aterrizar la interculturalidad a la realidad de las escuelas de las comunidades, no ponen nada, o sea, quieren que uno haga todo... y es difícil para nosotros... entonces... este... y eso sucede desde las autoridades más pequeñas, vamos con, este... con los directores, de las escuelas; cuando hay escuelas que de dos o tres, o cuatro maestros, inclusive de organización completa, ahí empieza el primer escalón que se "quebra", digámoslo así, en el director. Muchas veces las autoridades se dejan llevar por la cuestión administrativa, o sea todo, todo papeles, papel para acá, papel para allá, papel para esto, papel para lo otro...

Este comentario refleja las dificultades cotidianas que enfrenta el docente. En la actualidad, la educación indígena tiene como propósito atender a la población infantil de estas comunidades a través de una educación intercultural bilingüe que proporcione habilidades lingüísticas, que les permita la resolución de problemas y una mejor integración a su contexto. Considerando esto se entenderá por educación intercultural bilingüe:

... aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra (DGEI-SEP, 1999, citado Jordá 2003).

La discusión en torno a la interculturalidad es compleja e instrumentarla en la práctica ha sido una tarea encomendada a maestros no preparados para enfrentarla; esto ha traído como consecuencia la necesidad de implementar políticas de formación docente para profesionalizar a dicho personal. La primera gran respuesta a esta situación ha sido la LEPyLEP'MI 90, que considera que el docente se ha formado en la práctica y que recupera este conocimiento como objeto de estudio y como punto de partida para su profesionalización. En cuanto a esto la UNESCO (2006) plantea que uno de los requerimientos de esta educación es una enseñanza apropiada de la lengua ya que todos los educandos deben adquirir la capacidad de comunicar, expresarse, escuchar y dialogar en su lengua materna y en la lengua nacional. En las experiencias de los maestros uno comenta que:

los niños... eh... hablan español, cabe mencionar que la comunidad es indígena, son indígenas hablan náhuatl ahí, pero nada más la pura gente grande es la que habla la lengua náhuatl, ya los niños no hablan náhuatl, ya hablan español, hay que tener mucho cuidado con eso, o sea, en esos casos yo, me he puesto a pensar en eso... este... hay que fomentar la lengua porque ya se está perdiendo eso ¿sí?... entonces nada más la gente grande es la que habla la lengua y los niños chiquitos ya hablan español, ... es lo malo de aquí... qué más sería... pues ahí los niños que atiendo son tepehuanos y mexicaneros también, son de dos grupos étnicos ahí... ahí se está dando una interculturalidad... algo que me he fijado es que la gente de ahí es... los que son

tepehuanos y los que son mexicaneros, o sea, no hay ni nosotros somos más ni ustedes son menos, no, ahí todos por igual tienen el mismo roce, que algo que me he fijado ahí, que he detectado eso y pues es algo bonito, se está dando una interculturalidad muy bonita; las mujeres tepehuanas usan el traje de las mujeres mexicaneras y viceversa. Cabe mencionar que las puras mujeres, este... son las que usan el traje, los hombres ya no lo usan, ya no. Eso sería de mi parte y pues estoy muy a gusto en ese lugar, las comodidades son diferentes a la comunidad donde estuve anteriormente, por eso precisamente llevo tres años y si no hay opciones mejores para mí ahí voy a continuar.

Considerando la especificidad de la problemática de la educación indígena el currículo de la licenciatura incorpora elementos teórico - metodológicos que le permitan al profesor - alumno indagar y comprender la realidad para que pueda plantear alternativas de solución que contribuyan a resolver algunos problemas frecuentes en su práctica.

Una de las líneas donde se aborda esta discusión conceptual y metodológica de la educación intercultural bilingüe es la línea antropológica - lingüística que responde al reconocimiento de la diversidad cultural en las zonas indígenas del país, a la valoración de la riqueza de estas manifestaciones y a la importancia de su conservación. Al mismo tiempo trata de responder a la problemática que para los maestros representa esta diversidad cultural.

Esta línea de formación busca que el profesor - alumno analice desde lo antropológico, las relaciones culturales, económicas, políticas y sociales, tanto internas como externas de los grupos étnicos, al mismo tiempo la lengua es abordada con un enfoque sociolingüístico por considerar que

aporta conocimientos en relación a los usos y funciones de la lengua a nivel comunitario.

Desde esta perspectiva el profesor - estudiante puede identificar, entender y abordar problemas derivados de la relación desigual entre lenguas y contar con elementos teórico - metodológicos para elaborar alternativas pedagógicas que permitan la revaloración de las lenguas y culturas indígenas y a la fundamentación de la educación bilingüe.

Los profesores alumnos son conscientes de las dificultades y complejidad que implica favorecer la interculturalidad en las comunidades, sin embargo, muestran claridad en cuanto al manejo conceptual, identifican los diferentes factores que condicionan sus prácticas. Al respecto comentan:

Supuestamente sí es fortalecer la educación intercultural, o sea, favorecer la educación indígena, favorecer la cultura, las culturas que hay, pero yo estoy de acuerdo con lo que comentaba al inicio el compañero E, o sea, es nada más, cómo les diré, es "taparle el ojo al macho", como luego dicen, porque realmente no se está llevando a cabo como debe de ser, y retomando eso que decía el compañero, nosotros como maestros tenemos mucho que ver en eso, y yo he observado a maestros que no le echan ganas, y que sí es cierto,...

... y este... la cuestión pedagógica la dejan a un lado, y si la cuestión pedagógica la dejan a un lado, la cuestión de la interculturalidad, la echan más para otro lado... y bueno, aunque en su discurso sí mencionan, inclusive cuando, este... por ejemplo nosotros ahí en nuestro Departamento, se elige al jefe por usos y costumbres, digámoslo así, este... y pregonan muchas cosas, que la interculturalidad, que la lengua

indígena, que esto y que esto otro, pero al momento de deveras irnos a la práctica, se olvida todo, o sea, no hay nada, no hay nada de interculturalidad, no hay nada de lengua indígena, no existe, digámoslo así, eh... tanto es así que no existe que las comunidades están perdiendo la lengua indígena, a eso nos estamos enfrentando, en...

Considerando los comentarios anteriores que reflejan la realidad percibida por los maestros y que esto constituye el objeto de estudio de la licenciatura, se plantearon en el grupo de discusión cuestiones que llevaron a establecer relaciones entre el proceso de formación docente y sus necesidades derivadas del contexto y de las características específicas de la práctica que desarrollan.

Mi formación en la UPD

El abordar el proceso de formación vivido por los profesores-alumnos permitió identificar, por un lado los factores que determinan su proceso formativo como: la incidencia de los procesos de aula, los materiales curriculares, la función que desempeñan los profesores de la Universidad, las condiciones institucionales, que favorecen o dificultan su tránsito por la Licenciatura; y por la percepción que desde su experiencia, ellos tienen como docentes de la utilidad y pertinencia de los conocimientos adquiridos para la mejora de su práctica docente, en este sentido se resalta la visión crítica y propositiva que tienen acerca de su formación en la LEPyLEPMI'90.

Cuando se habla de formación del maestro para el medio indígena se insiste en planteamientos como: la necesidad de que conozcan y valoren su cultura, que dominen una lengua

indígena en su forma oral y por escrito, ya que tendrán el reto de enseñarla a sus alumnos, aprender y enseñar el español en su forma oral y escrita como segunda lengua, usar las mejores estrategias para enseñar esa segunda lengua (Martínez Hernández, 2005).

Un perfil de docente para una educación intercultural bilingüe tendría de acuerdo a López Sánchez (2010) elementos como:

- Aprecio por la realidad pluricultural y plurilingüe del país
- Competencias didácticas para la atención de la diversidad
- Conocimiento de los referentes conceptuales de la interculturalidad, educación intercultural bilingüe y los marcos normativos que los sustentan.
- Capacidad para manejar las competencias de los programas desde una perspectiva de la diversidad cultural.
- Comprensión ética de la importancia de su función como docente.

Por lo tanto el proceso de formación de estos docentes debe contar con una formación personal acompañada de actitudes y comportamientos congruentes con los principios fundamentales de la educación intercultural (López Sánchez, 2010).

La manera en que refieren los profesores-alumnos su proceso de formación en la Universidad da cuenta en un primer momento de los procesos áulicos vividos, al expresar:

Bueno, yo... este... cuando recién entré yo aquí a la UPD, luego luego me gustó la forma como se estaba trabajando, por lo siguiente: porque aquí es pura teoría, y la práctica la estamos llevando a cabo allá en nuestras comunidades...

Entonces... es lo que yo descubrí cuando entré aquí, y me gustó mucho esa forma, porque... porque en cuanto entramos luego luego las maestras nos empezaron a preguntar de cómo trabajábamos, qué hacíamos, cómo era el contexto de la comunidad donde trabajamos, todo eso, entonces, este...

fue ahí donde yo me di cuenta de que efectivamente aquí ya nada más era teorizar, venir a hablar de la teoría, entonces me gustó mucho eso... y hasta ahorita, hasta ahorita me sigue gustando, creo que por ese lado vamos bien...

Estas opiniones representan una postura que refleja un reconocimiento a aportaciones a su formación como docentes en cuanto al conocimiento de diversas teorías que fundamentan su práctica docente. Sin embargo, otras opiniones refieren a que en ocasiones esa teoría no se trabaja en el aula de la manera adecuada o se realizan trabajos a los que no les encuentran un sentido práctico, y esto lo podemos observar en los siguientes comentarios:

... muchas veces no hacemos los trabajos como deben de ser... pasan el trabajo, a veces nada más transcribimos lo que viene en las lecturas, o sea, nada más tratar de cumplir, y no de desarrollarlas, de entenderlas...

De analizarlas...

Entonces, como que sí, nada más nos cargamos de mucho trabajo, tanto por el tiempo...

Nos saturamos de información y...

A veces no vemos muy bien... nada más vemos poquito de todo, entonces no vemos...

Completamente, ¿verdad? o sea como que estuvieran plasmadas lecturas más relacionadas a la región...

Al medio indígena...

Y al medio indígena, al indígena... porque sí se han... bueno, si nos dimos cuenta en estos semestres pasados, vimos lecturas que ni...

Que ni al caso, la verdad...

Y hubo semestres que... "un escrito" de todo el libro, así nos pasó a nosotros un semestre, o sea, hicimos...

Un resumen...

Transcripciones, como quien dice... de todo un libro ¿y qué aprendimos?

Como puede apreciarse, estos comentarios dan cuenta de la necesidad de hacer un análisis de las prácticas docentes de los formadores para lograr un trabajo áulico que les permita el desarrollo de las competencias profesionales que requieren para asumir los retos de la educación intercultural bilingüe.

En cuanto al material curricular que se utiliza en la licenciatura, los profesores-alumnos tienen opiniones particularmente críticas, que en parte se explican por ser materiales diseñados desde los 90s y reestructurados una década después. Estas opiniones están representadas por:

Yo en el aspecto, por ejemplo, de las antologías, yo sí veo algo que... vienen lecturas que... algunas no se me hacen muy...

Acordes...

Muy acordes a nuestro contexto, a nuestro medio, no sé, sería una... no sé, estructurar otra vez el tipo de antologías, por lo mismo que dicen, del tiempo, son demasiadas lecturas también aparte,...

Otra de las cosas que he visto ahí, hablando de las antologías, bueno, no sé si me equivoque, si esté mal, por ejemplo hay muchos autores que, bueno, tal vez ahí, porque es pura teoría, como dice el compañero, propone, pero son autores extranjeros, allá... que no tienen nada que ver con la educación indígena, este... ese es otro de los problemas que yo veo en las antologías...

Ante esto, hay que reconocer, que a pesar de ser material elaborado exprofeso para este medio, muchos de los textos no resultan pertinentes a los contextos indígenas donde realizan su práctica docente los profesores-alumnos.

Otro de los temas relevantes relacionado con su proceso formativo es el de la función que desempeña el docente y su incidencia en el logro de sus aprendizajes, sobre todo lo referido al aprecio y valoración de su cultura y una formación metodológico - didáctica para enfrentar su práctica en función del dominio de su lengua materna y la enseñanza del español como segunda lengua. Queda claro que los profesores alumnos no han encontrado todas las respuestas a estas necesidades en la Universidad, como lo expresan en sus comentarios. Respecto a estos comentarios, se pueden identificar tres posturas, la primera referida a los conocimientos tanto del contexto y de las lenguas indígenas

del estado de Durango, la segunda respecto a las actitudes y compromisos de los docentes y tercera y última sobre sugerencias que permitan mejorar su formación.

En cuanto a la primera postura manifiestan que:

Ajá, todos somos, supuestamente todos somos indígenas, por eso estamos en ese Plan, entonces ése es uno de los obstáculos, de las causas que actúan de manera negativa aquí en la UPD. De todos modos de todos los maestros que hemos tenido, las clases nos las han dado en español únicamente, entonces es uno de los obstáculos que yo veo que hay aquí en la UPD..

Una desventaja...

Una desventaja, eso es...

Y no es suficiente, con eso, pues no... llevamos muy bien a cabo las materias...

En la segunda postura, que enfatiza las actitudes y compromiso de los docentes, expresan que:

Pero también habría que ver... mmmm, las condiciones no nos lo permiten primero, porque...

Bueno, o sea, yo aquí veo una situación, ya lo decían, que los maestros que nos... bueno, que les toca darnos clase, como que no se preparan... están preparados, pero no se preparan para darnos la clase a nosotros, como que ellos andan en otro mundo, como que ellos, este... están aquí nada más... no sé por qué... a lo mejor...

*Para cumplir, igual que nosotros, ¿no? (Todos: risas)
Es la realidad, la verdad es que los asesores se les nota... con excepciones de unos cuantos, la verdad es que no se comprometen con su trabajo, igual que muchos*

Se les nota muy poco compromiso, así como que...

Unos bien improvisadotototes, ¡híjole!, que a veces dice uno: ¡ay, no!, qué bárbaros, mejor yo solo leo la antología y a ver qué...

No, y hay ocasiones que la clase se va en pura plática y que...

Sí, y de hecho, eso es lo que están haciendo en estos semestres, ¿eh?, Darnos el avión... La clase del avión...

Que pasen las horas y ya... Sí, porque de hecho nosotros perdemos más tiempo en estar escuchando a los asesores que del tema e irnos a investigar a la biblioteca... por nuestra propia cuenta, bueno digo yo, ¿verdad? Algunos...

Hay asesores muuuy buenos...

Finalmente, o sea el alumno-maestro, digámoslo así, este... lo que... esas actitudes de los asesores, lo que provocan en los estudiantes, alumnos-maestros, es que pierdan también el interés, y que nada más vengamos aquí a la Universidad, nada más por nuestro título, ya no por el conocimiento, quizá por nuestra carta de pasante o nuestro título... porque sabemos que el conocimiento no nos lo están dando como debe de ser, que el conocimiento a lo mejor lo podemos adquirir por otra parte, pero en realidad aquí la Universidad le ha faltado mucho, bueno, a los asesores, ya lo decían... algunos, o hay algunas excepciones, a lo mejor, bueno, yo en lo personal, la mayoría de los asesores que me han tocado, la verdad sí dejan mucho que desear, porque en realidad sí... no se preparan para darnos clase a nosotros, o sea llegan y a ver qué sale ¿no?,

¿Si ya compraron su libro? (Todos: risas)

Igual, puede ser que le den menos importancia que a otras licenciaturas, ¿verdad?, a otro plan, no sé... quién sabe, la verdad no sé a qué se deba...

También hay que ver qué ventajas y qué desventajas, por ejemplo si desde primer semestre le toca un asesor así medio extraño como los que ya conocemos, y seguir toda la vida ¡imagínese!... (Todos: risas)

Yo por un lado digo, qué suerte, ¿verdad?, bueno yo digo ¿verdad? no me tocaron asesores... (Todos: risas)

Bueno, es que hemos sido muy agraciados, con algunos, ¿verdad?

Por último la tercera postura tiene que ver con las sugerencias que a partir de los análisis que realizan ello formulan para mejorar su formación. Expresan que:

Entonces, igual, ni todo el tiempo para el trabajo ni todo el tiempo para el estudio, o sea que no se puede hacer de otra forma,

Bueno, yo creo que una de las cosas que he aprendido aquí en la Universidad, es que, igual, que si no tienes las soluciones a las manos, tienes que buscarlas donde sea, que tienes que investigar, y les digo, por el hecho de que, por la cuestión que sea, pero de hecho yo he aprendido... he agarrado mucho esa... mmm... actitud, habilidad, de investigar, precisamente por eso, y aparte, de reflexionar mucho acerca de mi trabajo, porque antes así como que ¡híjole!, un problema, ¿y ahora cómo le hago?... y ahora por lo menos he aprendido a buscar una solución... acerca de mi práctica, igual es de las cosas que he aprendido aquí en la Universidad..

... hasta la misma comunidad, entonces sí es necesario que reflexionemos acerca de nuestro quehacer docente, y le demos un giro, otra... o retroalimentemos y quizá nos echemos un poquito para atrás para agarrar vuelo... y esa es la situación, eso es lo que yo pienso pues respecto a la educación indígena... y a los maestros indígenas...

Claro, y nosotros entendemos que no es tanto de venir a dar una clase, sino de asesorarnos, ¿no?, igual, el compromiso de nosotros investigar, y todo eso, pero, tan así no se vale, tan improvisado, digo yo, bueno...

Finalmente se resalta el aspecto relacionado con las condiciones institucionales en las que realizan la

licenciatura; este aspecto resulta de particular importancia porque refleja su sentir acerca del trato que reciben y su relación con las autoridades, como estudiantes en la Universidad. Referente a esto expresan:

Yo me pregunto si en todos los centros educativos, en todos los niveles educativos será así, pero ahorita me estoy dando cuenta que aquí en la UPD también es lo mismo..

Mira, la otra vez comentábamos nosotros ahí en grupo, aquí en grupo, pues otra de las desventajas que pasa, que pasó o que estamos pasando es eso de la... hay asignaturas que tienen una secuencia, o que tienen un... me refiero a las metodologías de investigación, vienen uno, dos, tres y cuatro, entonces en el grupo de nosotros, nos han tocado diferentes asesores, incluso aquí a la maestra V, con mis respetos, nos dio la segunda, parece, metodología de la investigación dos, parece, y ahí diferentes, otros asesores, ahí es donde nosotros también, una parte nos desviamos pa' otros, pa' otras partes, entonces eso lo que proponíamos, que fuera un solo asesor para todas la materias que tienen secuencia, una es ésa, de las metodologías... ahorita viene creo que el de Matemáticas, uno, dos y tres, parece, y otro, no sé... pero hay algunas materias... porque unos asesores.. o sea sin buenos, dan buenos resultados, o sea, explican muy bien... la desventaja es que por ejemplo, a la maestra V y al profe Ch, este... nos dio a nosotros del grupo de sexto B, nos han dado metodologías, pero en primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, unos asesores, nos lo dieron otros... nos tocó la maestra C... este... otros más por ahí, este... entonces comentábamos que es una de las desventajas, por eso, por lo siguiente: porque ésa es una sola línea, que se debería de manejar desde un principio, la dos, la tres y la cuatro... a lo mejor ahí sería que desde el primero, vendríamos manejando ya, lo que... ¿cómo se llama?, la propuesta ¿no?, para ir desarrollando, nomás que, como le digo, fue una desventaja que a veces nos desviamos pa' otro lado, por los otros asesores que nos tocaron.

Por ejemplo, está el hecho de nosotros, no conocemos al director, de aquí... (risas)... o sea ¿dónde está?,

O sea, sí lo conocemos, el carro, no pos que ése es... pero que visitara los salones, por ejemplo, o nos dijera bienvenidos, aquí qué... pero nomás dicen: yo lo conozco porque dicen ése es... ahí va el director...

O: O sea, es lo que yo comentaba ahorita, el jefe de Departamento que está ahí, no hizo visitas, el director no hizo visitas, al menos a mí no me tocó...

S: Yo creo que a nadie...

Yo creo que él ya tiene lo que quería, a lo mejor quería más plazas, ya las tiene,... pues mejor para él ¿verdad?

Los factores analizados permiten tener un panorama claro respecto a percepción de la formación que como docentes están recibiendo los maestros del medio indígena y que bien pueden considerarse como indicios para la realización de un proceso de evaluación de este plan de estudios.

Como corolario del análisis que los docentes hacen, se destaca las aportaciones que el plan de estudios les dio acerca de la utilidad y pertinencia de los conocimientos adquiridos, en este sentido reconocen sobre todo las referidas al desarrollo de habilidades intelectuales y a valorar su profesión, expresiones como las siguientes demuestran lo anterior:

Bueno, para mí, durante estos años que han pasado, como que sí me sirvió bastante la Licenciatura, ¿por qué?, porque yo veía en mi persona, que yo como que se me dificultaba expresarme ante otros compañeros, o sea, estaba en un curso, o así... o en reunión con los padres de familia, sentía que se me dificultaba para

expresarme, entonces, como aquí llevamos a cabo que las exposiciones, que... o sea con asesores ¿verdad?, o sea, como que uno se va... uno se expresa más y llega...

Ya se siente seguro...

E: Desde ahí, desde ahí se ve el avance, de la forma de que aquí aprendemos...

M: A redactar...

E: Formas de expresarnos, formas de redactar, formas de investigar, formas de pensar inclusive, porque muchos maestros, bueno, muchos asesores, precisamente, algunos asesores, nos llevan a la reflexión, y yo creo que es lo que necesita un ser humano ¿no?... o sea, que un ser humano lleve a la reflexión a otro ser humano, y que a partir de esa reflexión, pues tomemos el camino que debamos de seguir, entonces, pues sí... en términos generales, la Universidad Pedagógica si me ha dejado esa... pues esa satisfacción ¿no?, de que sí veo mis trabajos de aquellos años y ver los de ahora y digo: no, pues sí, he tenido buen avance...

V: Yo he llegado a la reflexión, si no por la sugerencia de los asesores, por observar la actitud...

Bueno, yo creo que en ese aspecto, la Universidad se ha quedado corta ¿no?, porque... precisamente porque no hay un apropiamiento a lo mejor de la misma Universidad hacia... hacia el interés de los maestros indígenas, a lo mejor, este... la Universidad... eh... las lecturas, no van enfocadas al... a la práctica docente, ya digámoslo en nuestras comunidades, más bien, este... yo creo que la Universidad se ha enfocado precisamente a darnos esas habilidades, las que ya describíamos, pero algo así que digamos: ¡ah!, esto lo vi en la Universidad y lo voy a aplicar en mi escuela, yo creo que le falta mucho...

O: Más bien lo que se ha dado es analizar lo que se da allá, que dárselo a conocer a los asesores... mas no... como le digo...

Por curiosidad, por necesidad, porque gracias a un trabajo... bueno, ya estás adentro, ahora lo que debes de

hacer es echarle ganas, eres un maestro, créetela tú mismo, eres maestro, vístete como maestro, actúa como maestro, cuando estés en la comunidad, sé un maestro, pórtate con la gente como un maestro...

S: Así es...

G: No te portes como uno más de la comunidad, muy independiente de cómo "haigas" llegado a la docencia, que te guste tu trabajo, ama tu trabajo, quiérello, porque ya estás adentro, ya no hay otra, y... pues continuar adelante, créetela, que eres un maestro, ya cuando estás adentro...

S: Y otra de las cosas, hace ratito hablábamos del bilingüismo, el orgullo que yo tengo es que yo hablo, escribo y leo al cien por ciento... es un orgullo que yo tengo... el tepehuán, es mi gran orgullo, del bilingüismo, y como digo, este... de... del lema que todos tratamos de ser mejor, aunque no... de diferente manera, pero tratamos de ser los mejores, y eso, para mí que no se vale decir: yo mero... yo mero... que otra gente diga, o que los alumnos, mira, por ejemplo, en mi caso, en este lugar donde actualmente estoy trabajando, el orgullo que yo tengo es que mis alumnos, claro, va a depender de cada uno, ya de ellos, este... los que han salido hasta en este ciclo escolar que ya pasó, unos... unos de los que llegué a manejar casi desde cuando llegué, ya terminaron la prepa, claro a los que... le echaron ganas, a los que le echaron ganas para otras cosas, pos ahí se quedaron. Y para mí, el orgullo que tengo es eso, y muchos están... el próximo año saldrán, y muchos están en secundarias técnicas, otros a telesecundarias, y así... eso es lo que yo me autovaloro, aunque bueno, ni yo puedo decir que yo soy el mejor, como la maestra, eso para mí no se vale, lo que sí se vale, es de que, bueno, no pos que bueno, a lo mejor un alumno, o una alumna que fue mi... más bien que fue mi alumna ¿verdad?, que ya se graduó de secundarias o de bachilleratos, no pos va a decir: gracias maestro, bueno, pues ésa es mi recompensa, que, bueno, que diga yo así, yo soy el mejor, yo soy el mero licenciado, el... pos para mí que no se vale eso...

E: Yo creo que cuando emprendemos alguna acción, pues siempre hay una reacción, y yo creo que aquí la Universidad, sí... bueno, en lo personal me ha dejado muchas cosas buenas, eh... me pongo a veces a analizar, a ver mis trabajos de los primeros... este... años de aquí en la Universidad y ahora comparo con lo que hago hoy, y digo no... ya soy un fregonazo... (Todos: risas)

Por otro lado también cuestionan el poco impacto que los estudios de licenciatura han tenido en su desempeño profesional, ya que no se ha trascendido en el mejoramiento de vida de las comunidades ni en la revaloración de su identidad indígena. Expresiones como las siguientes, dan cuenta de ello:

Pero hasta ahí ha llegado, no ha tenido ningún impacto, o sea no ha trascendido pues, o sea sí está bien, traemos lo que hacemos allá hacia acá, pero como una historia nada más, como contar un cuento a lo mejor ¿no?... Y bueno, no ha tenido trascendencia...

Hasta ahí, ¿verdad?, hasta ahí...

Pero también como maestro, pues nos toca hacer eso, por eso pues como dicen, que no ha tenido impacto, pero nosotros, bueno, los que vamos arriba hasta ahí nos han dejado, y cuando hacemos, nos piden las propuestas, sacamos las ideas de los otros autores, pero nosotros mismos, no ponemos... o sea qué es lo que queremos... mas otras ideas, ideas...

Yo por ejemplo, pues ya falta poco para que salga de aquí de la UPD ¿verdad?, este... me gustaría también, como propuesta, ¿verdad?, que se invitara a esta institución a maestros indígenas, tal vez aunque no hablen bien la lengua, pero que conozcan de nuestras comunidades, que tengan experiencias de haber trabajado allá, al estar estas personas aquí, nosotros les tendríamos confianza, les platicaríamos, ya sea para que den, ya sea una recomendación o una guía de cómo está el proceso aquí... porque yo cuando ingresé aquí a la UPD, este... las materias que llevamos ahorita yo

pensé que iban a ser que Español, por decir como secundaria, de esa manera...

No teníamos una noción de lo que era la Licenciatura, y ahorita veo las antologías, pues es pura teoría, experiencias de otros maestros, de escritores, pero no es algo, como dice el profesor, algo que diga es que lo hice allá y lo voy a llevar a mi comunidad, a aplicarlo, eso más bien es como decir... como pensar de diferente manera, para actuar uno allá de otra manera... Aquí tenemos maestros que tal vez, este... no tenemos una preparación, tal vez no como la de los maestros que están aquí impartiendo la...

La Licenciatura...

La Licenciatura, pero siento que sí había gente capacitada para manejarnos a nosotros, orientarnos dentro de aquí de la UPD, porque haga de cuenta que nosotros andamos aislados, como dicen no conocemos ni al director, entonces nada más venimos a tratar de cumplir la Licenciatura, salir de ella...

Sin embargo expresiones como las anteriores, nos permiten reflexionar sobre el compromiso que las instituciones formadoras de docentes tienen hacia estos grupos de la sociedad. Ya que como ellos mismos lo mencionan, no se les han dado las condiciones para el logro de su empoderamiento, en sus comunidades de trabajo.

CONCLUSIONES

La formación docente en general, y en particular la destinada a maestros del medio indígena sigue siendo un reto para el estado, ya que si bien hay avances, siguen existiendo fuertes inconsistencias en las políticas, en lo social, en lo económico y lo cultural de estrategias dirigidas a la atención integral de estos grupos étnicos.

De esta investigación se desprende la necesidad del diseño de políticas educativas que recuperen el conocimiento adquirido a través de la producción investigativa tanto de México como de los países latinoamericanos, que comparten con México la fuerte presencia de población originaria; de las experiencias exitosas que han demostrado logros significativos en este campo y de las aportaciones de las propias comunidades indígenas.

En el caso de la Universidad Pedagógica de Durango existe un compromiso serio que se desprende a partir de las reflexiones y aportaciones de los propios profesores - alumnos, de iniciar procesos de revisión del plan de estudios, que abarquen aspectos como: modelo de formación pertinente a sus características sociolingüísticas, a la tarea que desarrollarán y a sus necesidades específicas; esto implica también mejorar las condiciones institucionales de infraestructura y personal, con los perfiles que se requieren para la atención de esta población.

Finalmente es necesario hacer conciencia de las condiciones de marginalidad en las que históricamente han vivido las comunidades indígenas de Durango: la deuda sigue pendiente.

Referencias

Arriaga, Mercedes, Ángeles Cruzado y Amalia Ortiz de Zárate (2008), *Feminismo & Interculturalidad*, Ed. ArCiBel Editores: España.

- Balcázar Patricia, Norma Ivonne González-Arratia López-Fuentes, Gloria Margarita Gurrola Peña y Alejandra Moysén Chimal (2005), **Investigación Cualitativa**, Ed. UAEM: México.
- Bonilla-Castro, Elssy y Penélope Rodríguez Sehk (2005). **Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales**, 3^a. Ed., Ed. Grupo editorial Norma: Bogotá.
- Cisneros, Isidro H. (2004), **Derechos humanos de los pueblos indígenas en México. Contribución para una ciencia política de los derechos colectivos**, México: CDHDF.
- Comboni Salinas, Sonia. (2002), "Interculturalidad, educación y política en América Latina".
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2009). **Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**. México; CDI.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004). **Marcos formales para la educación intercultural bilingüe**. México: SEP.
- De Gortari Krauss, L. (1993), "Quince años de educación indígena", en revista: **Educación de adultos**, INEA: México.
- Dietz, Gunther, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Sergio Téllez Galván (editores), (2008). **Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Gigante, Elba (2007). "Diversidad sociocultural y formación docente en México", en Cuenca, Ricardo, Nicole Nucinkis y Virginia Zavala (compiladores), **Nuevos maestros para América Latina**. Madrid: Morata.

- Gómez Martínez, Alberto y Wilson Armando Acosta Jiménez (2006). ***Diversidad cultural en la formación de maestros***. Bogotá Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ipiña Melgar, Enrique (1997), "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe", en ***Revista Iberoamericana de Educación***, No. 13. Madrid: OEI
- Jordá Hernández, Jani (2003), ***Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas***, México: SEP.
- Jordá Hernández, Jani (2009), ***Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuestas de cambio***, México: UNAM.
- López, Luis Enrique (1997). "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", en ***Revista Iberoamericana de Educación***, No. 13. Madrid: OEI.
- López, Luis Enrique y Küper, Wolfgang (2000). ***La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas***. Cochabamba, Bolivia: Cooperación Técnica Alemana.
- López Sánchez, Javier (2010). ***La formación docente en México y el enfoque intercultural de la educación. Otros paradigmas, otros retos, otras competencias***, México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Martínez Hernández, Eligio (2005). ***La formación docente con enfoque intercultural bilingüe***, Observatorio Ciudadano de la Educación, México-UPN.
- Nucinkis, Nicole (2007). "La formación de maestros en EIB en América Latina", en Cuenca, Ricardo, Nicole Nucinkis y Virginia Zavala (compiladores), ***Nuevos maestros para América Latina***. Madrid: Morata.

Ramírez Castañeda, Elisa (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.

Salazar Tetzagüic, Manuel de Jesús (2009), *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Stavenhagen, Rodolfo (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos. Informes Temáticos del Relator Especial sobre la situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Pueblos Indígenas del Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas*. México: UNESCO.

UNESCO. (2006), *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, París: Autor.

6

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

GLADYS MARTÍNEZ GÓMEZ et. al.

I. INTRODUCCIÓN

A inicio de la década de los noventa, en algunos países europeos, se empezaron a desarrollar programas de posgrado con enfoque profesionalizante; y a finales de la década sumaban más de ciento cincuenta. Particularmente se han centrado en: educación, medicina, psicología, administración, negocios e ingenierías.

Este tipo de programas tienen un propósito "... la profundización del conocimiento y competencias en un área o campo profesional, generalmente en términos de especialización en un dominio o conjunto de dominios dentro de dicha área o disciplina" (Mariñez, 2008:332).

La Maestría en Innovación de los Procesos Educativos tiene un enfoque profesionalizante y tiene como propósito fortalecer la profesión docente en actividades inherentes a su función, particularmente aquellas relacionadas con el diseño, conducción y evaluación de los procesos educativos.

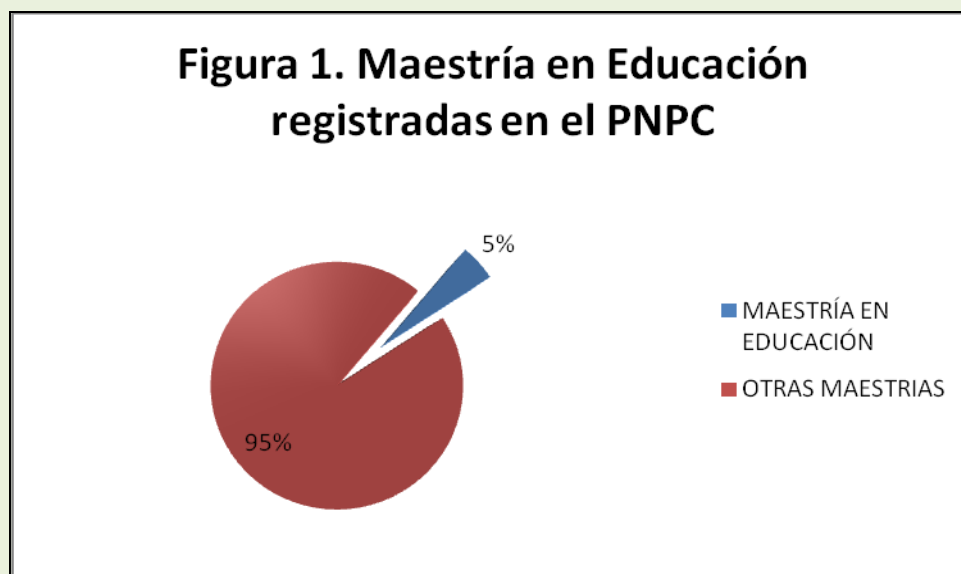
Además de presentarse como una propuesta innovadora, el programa de Maestría en Innovación de los Procesos Educativos

tiene como propósito integrarse al Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

II. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

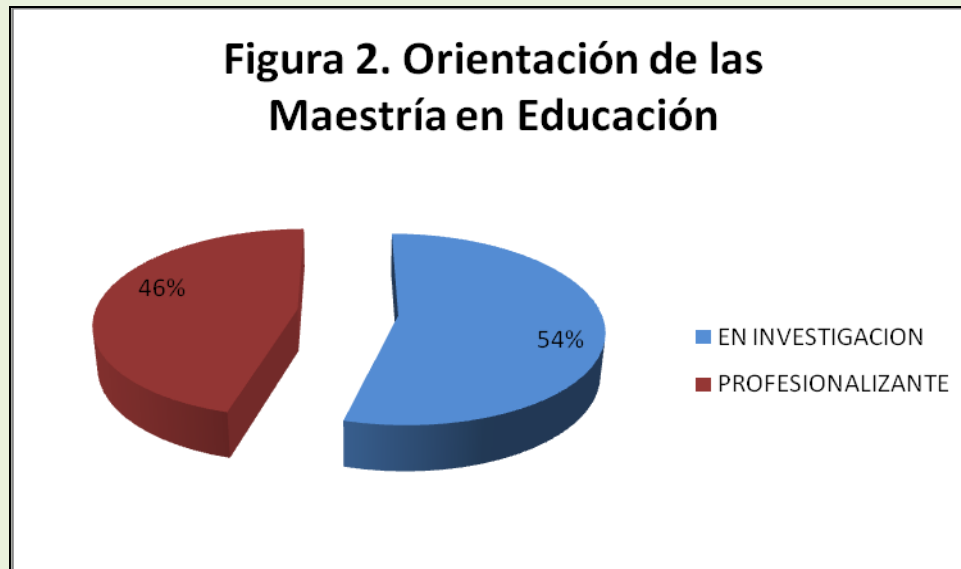
El crecimiento y desarrollo de los programas de posgrado en educación surge por la necesidad de las universidades de capacitar a su planta docente, mejorar la calidad de sus académicos, así como crear sus cuadros para fortalecer el desarrollo de la investigación.

De las 745 maestrías registradas en el PNPC sólo 35 programas, el 5%, son en educación y el 95% en otras áreas (figura 1). Este reducido porcentaje nos brinda la perspectiva y la necesidad de desarrollo de otro programa de posgrado en esta área del conocimiento.



Fuente: PNPC-CONACYT, 2012

Cabe señalar que de los 35 programas enfocados a educación, de 19 de ellos, el 54% están orientados a la investigación, mientras que 16, el 46%, son profesionalizantes (figura 2).



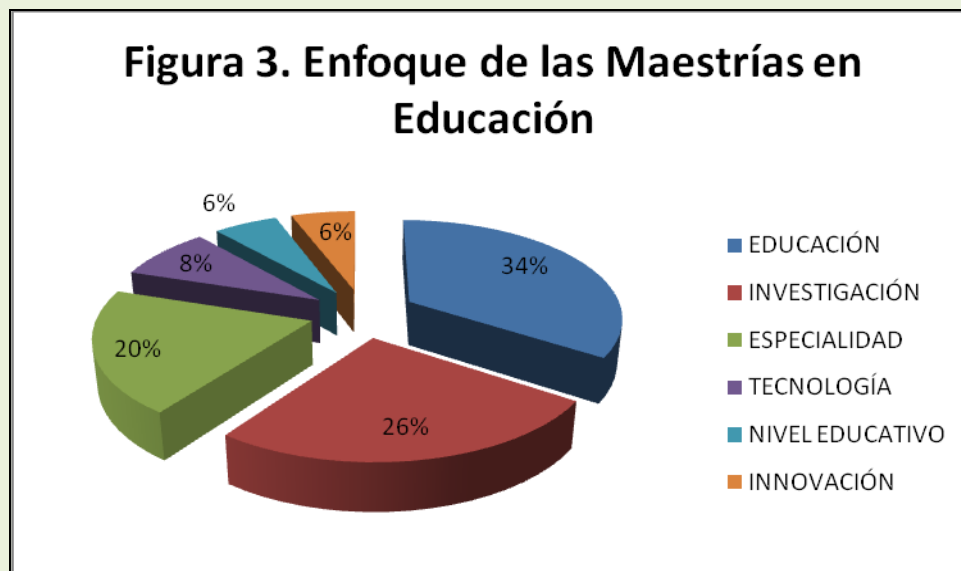
Fuente: PNPC-CONACYT, 2012

Con el propósito de no emprender iniciativas curriculares similares a las realizadas por otras Universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) se hizo una revisión de los programas de maestría profesionalizantes y se agruparon por orientaciones. El 34% son programas en educación, pedagogía o ciencias de la educación, como es el caso de la Maestría en Educación que imparte la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Maestría en Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de Baja California, la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Estado de Hidalgo, por mencionar algunas. Asimismo el 26% son maestrías en investigación educativa y en desarrollo de la educación, como es el caso de las Maestrías en Investigación Educativa, impartidas por la Universidad Veracruzana, la Universidad

Autónoma del Estado de Morelos y la Universidad de Guadalajara. El 20% están enfocados en la enseñanza de una disciplina: Física, Química, Historia, Ciencias Médicas, etc. Prueba de ello es la Maestría en Ciencias especialidad en Matemática Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), la Maestría en docencia en Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Maestría en Enseñanza de la Historia que se imparte en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Biología) que se imparte en la Universidad Nacional Autónoma de México. El 6% están enfocadas a formar profesionistas que puedan atender un nivel educativo en particular como: la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior que imparte la Universidad Nacional Autónoma de México o la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior que imparte la Universidad de Guadalajara. El 8% son programas enfocados a la formación en tecnología educativa como es el caso de la maestría en Tecnologías para el Aprendizaje que imparte la Universidad de Guadalajara y la Maestría en Tecnología Educativa que imparte la Universidad Da Vinci S. A. Finalmente el 6% son programas enfocados a innovación como es el caso de la Maestría en Innovación Educativa que imparten las universidades de Sonora y Yucatán.

Como resultado de este análisis se puede observar que no existe ninguna maestría con enfoque profesionalizante centrada en los procesos educativos, para fortalecer la profesión docente que incorpore una visión amplia del concepto de innovación no sólo desde la tecnología. El nuevo

diseño curricular que aquí se presenta podría compartir semejanzas con la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán, sin embargo, este programa enfatiza la necesidad de apoyar el desarrollo en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S), el manejo de las nuevas fuentes de información, la utilización de bibliotecas virtuales para la educación, pero no se enfoca a fortalecer la práctica docente. En una situación similar se encuentra la Maestría en Tecnologías del Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara que ha sido diseñada para responder a las exigencias que demanda el mercado laboral en la aplicación de tecnologías en la educación.



De aquí la importancia de este nuevo diseño curricular que tiene sus antecedentes en la Maestría en Procesos Educativos, un programa profesionalizante que opera desde 1998 en nuestra institución. Este programa se creó bajo el concepto de extensión extrauniversitaria e intrauniversitaria. La primera

refleja la extensión de la universidad en la sociedad; y la segunda propone ampliar la formación humanística, disciplinaria y profesional de los miembros de la comunidad universitaria.

Durante más de una década, ha cumplido con su propósito y ha capacitado docentes de diferentes departamentos: Parasitología, Ingeniería Agroindustrial, Fitotecnia, Zootecnia, Suelos, Centro de Idiomas, URUZA, Preparatoria Agrícola (áreas de Agronomía, Biología, Disciplinas Humanísticas, Física, Lenguas Extranjeras, y Química). Pero no sólo se ha enfocado a la capacitación de su personal docente, sino también del personal administrativo que labora como docente en otras instituciones y que en la UACH se ubican en áreas administrativas: la Unidad de Planeación Organización y Métodos (UPOM), el Departamento de Planes y Programas de Estudio, el Departamento Jurídico de la UACH, Unidad de Intercambio Académico, el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), por mencionar algunas.

Por otro lado en su propósito de vincularse con la sociedad ha tenido un impacto importante a nivel regional, nacional e internacional. Más del 90% de los alumnos son docentes de educación básica, media superior y superior que laboran en instituciones como: la Universidad del Valle de México, la Universidad Autónoma del Estado de México, Instituciones de educación básica de la Secretaría de Educación Pública y del Gobierno del Estado de México, colegios privados como el Liceo, Columbia, Ipanti. A nivel nacional el impacto se ha extendido a los estados de Morelos, Baja California, Oaxaca y

al Distrito Federal. Y a nivel internacional se han matriculado alumnos de Colombia y el Medio Oriente.

III. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y CIENTÍFICA

La Maestría en Innovación de los Procesos Educativos tiene como fundamento pedagógico y científico los siguientes principios: centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza (Grundy, 1987) bajo el principio del aprendizaje significativo y aprendizaje cooperativo. En la misma dirección se retoman los postulados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) para el aprendizaje de habilidades, actitudes, conocimientos y valores: aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser. Asimismo el diseño y desarrollo de este programa tiene como interés prioritario el concepto de innovación educativa, es decir, la posibilidad de introducir cambios, modificaciones, alteraciones en la educación que van más allá del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's). Finalmente, para la construcción de proyectos innovadores se apoya en el trabajo de la investigación como base para la enseñanza (Stenhouse, 2007).

En lógica del enfoque centrado predominantemente en el aprendizaje se recuperan los postulados de la UNESCO:

- **El aprender a hacer** que integra conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el quehacer profesional del docente.

- **El aprender a aprender** engloba los aprendizajes que capacitan a los docentes para la innovación y para su incorporación activa en los procesos de cambio en la ciencia y la tecnología, la práctica profesional docente y el saber en general.

- **El aprender a ser** integra aprendizajes relativos a las actitudes y valores, fundamento de la educación (Plan de Estudios Maestría en Procesos Educativos, 1998:2).

Es importante señalar que este programa no sólo se fundamenta en el uso de las TIC's, sino en diferentes acepciones del concepto de innovación. En su raíz latina el concepto *innovare* significa introducir novedades, alterar o cambiar algo. Así la innovación de los procesos educativos hace referencia a los cambios, transformaciones, propuestas, novedades en el diseño, conducción y evaluación.

Para llevar a cabo innovaciones en educación es importante el desarrollo de la investigación educativa en sus dos modalidades: básica y aplicada. Lamentablemente, en México el desarrollo de investigación básica es escaso porque carecemos de escuelas de pensamiento e investigación, de un grupo de interlocutores, de excelente comunicación con otros a nivel internacional, de encadenamientos de investigación o investigaciones de largo plazo, de réplicas de investigaciones, de dedicación casi exclusiva por parte de los investigadores (Schmelkes, 2001). Sin embargo, a pesar de lo difícil que pueda resultar la investigación básica en

nuestro país es fundamental para el avance científico y tecnológico en materia de educación.

Otra modalidad de investigación igualmente importante es la investigación aplicada, donde los resultados teóricos, de la investigación básica tienen una aplicación o utilidad para resolver problemas de la vida cotidiana de una sociedad. Este tipo de investigación se propagó durante el siglo XX para hacer referencia a aquellos estudios científicos orientados a resolver problemas donde se puedan controlar situaciones prácticas (Padrón, 2006).

El impacto de estas investigaciones han sido importantes en diferentes sectores: educación, salud, agrícola, industrial, mercado, etc. los ejemplos en los avances de investigación aplicada son numerosos y han tenido especial trascendencia en la vida social. En el área de la salud ha sido trascendente la creación de medicamentos, vacunas, medicina nuclear, diseño de instrumentos quirúrgicos, terapias de rehabilitación, terapias psicológicas, terapias de lenguaje, por mencionar algunas. En el sector agrícola tenemos ejemplos de investigación aplicada como: la maquinaria agrícola, fertilizantes, sistemas de riego, invernaderos, robótica. En el mercado se puede hacer referencia a aquellos aparatos e instrumentos que facilitan la vida cotidiana como los automóviles, computadoras, aparatos eléctricos, teléfonos, etc. En la industria minera podríamos hacer referencia a los avances que ha tenido la investigación aplicada para el diseño de equipo especializado para trabajadores de esta rama, equipo de perforación de minas, sistemas de información

geográfica para la ubicación y descripción de minas, diseño de equipo de seguridad y rescate, por mencionar algunos.

Y en el área educativa se puede hacer referencia al diseño de universidades indígenas, proyectos educativos para fines y propósitos específicos, campañas de alfabetización, diseño de materiales didácticos, diseño de planes y programas de estudio, diseño de programas para personas con capacidades diferentes (deficiencias visuales, auditivas, de lenguaje, de aprendizaje), diseño de instrumentos de evaluación específicos, aplicaciones directas de la ciencia a la educación.

Aquí se puede observar una relación directa de la investigación aplicada con la innovación, con el cambio, con la construcción de nuevas formas de intervención. Esto no significa que sea una investigación de baja calidad, una investigación poco rigurosa o inconsistente. Como bien lo señala Sylvia Schmelkes (2001) la investigación directamente ligada a la innovación "no es una investigación de segunda", porque es una investigación necesaria, una investigación en movimiento, cambiante, que estudia la transformación intencionada de las personas, colectividades, instituciones y sistemas.

A su juicio (Schmelkes, 2001) la investigación vinculada directamente con la innovación educativa puede ser de tres formas:

- a) Aquella que se realiza para diseñar innovaciones con base en contextos específicos. Realiza diagnósticos de la situación, opinión de los actores que permiten la toma de decisiones correcta. Por ejemplo el diseño de un modelo de investigación postprimaria en una comunidad rural que realizó esta investigadora. Proyecto que surgió como una demanda de los campesinos del lugar a fin de que sus hijos tuvieran estudios superiores a la primaria sin tener que salir de la comunidad y que sirviera para mejorar los sistemas productivos y los niveles de vida.
- b) La segunda forma de investigación educativa es aquella vinculada a la intervención educativa directa. Esta modalidad se enfoca al diseño de innovaciones y probarlas en situaciones controladas con elementos de comparación (grupo control y testigo). Pero esta modalidad es difícil trabajarla en laboratorio porque la realidad supera el escenario y control que se establece en espacio cerrados y controlados como los laboratorios.
- c) El tercer tipo de innovación está ligado a la evaluación para conocer los resultados de la innovación en determinado momento.

Los programas de posgrado con enfoque profesionalizante tiene como eje rector la investigación aplicada y la innovación. Es así que la Maestría en Innovación de los Procesos Educativos recupera el principio de la investigación aplicada e innovación que permitirán que el docente pueda diseñar programas o proyectos para atender problemas educativos en

contextos específicos: en el aula, en una institución educativa, en un subsistema, o en un sistema.

Asimismo, este programa de posgrado fortalecerá el desarrollo de conocimientos, habilidades, y actitudes (competencias) que posibiliten de manera ética y rigurosa investigaciones aplicadas encaminadas a la innovación en los procesos de conducción o intervención en el aula. En otras palabras es la recuperación de los postulados de la UNESCO el aprender a hacer, el aprender a aprender y el aprender a ser.

Por otro lado, se plantea como un programa flexible e innovador porque presenta un mapa curricular flexible enfocado más a aprender a aprender que a la sobrecarga de contenidos; se presentan pocos seminarios obligatorios y más elegibles. Se reduce la carga horaria presencial para dar pauta al desarrollo de habilidades y competencias, fomentando el aprendizaje autónomo. Por otro lado, como una modalidad innovadora, integra en el mapa curricular el proyecto terminal como una actividad permanente que establece horas de trabajo semanal y también semestral cuya calificación será asignada por el director de tesis y se contabiliza como créditos de la maestría. Esta opción permitirá hacer un verdadero seguimiento de los alumnos sobre su proyecto terminal a fin de que se garantice la eficiencia terminal en los plazos establecidos por el programa.

Además la innovación se presenta en el aula a partir del cambios de roles del docente y del alumno, donde el profesor funge más como mediador o facilitador del aprendizaje que

como docente en el esquema tradicional. Asimismo se establecen actividades al interior del aula que promueven aprendizajes significativos (Ausubel, 2003), como es el diseño de actividades de aprendizaje específicas para cada tema, se promueve la discusión y análisis de los contenidos de cada una de las materias, exposiciones grupales, entre otras. Se fomenta el trabajo cooperativo al interior del aula mediante la aplicación de técnicas didácticas para el aprendizaje grupal; técnicas de integración de grupos, técnicas para acelerar rendimiento y para juego de roles. Finalmente se promueven formas innovadoras de evaluación, autoevaluación y coevaluación entre profesores y alumnos.

IV. OBJETIVOS, MISIÓN, VISIÓN

Objetivos Generales

- Capacitar a los docentes en el campo de la profesión para implantar programas y proyectos de innovación en el diseño, conducción y evaluación.
- Formar investigadores en el campo de la educación capaces de aplicar conocimientos científicos y tecnológicos innovadores a fin de explicar y mejorar los procesos educativos.
- Formar profesionales competentes en innovación de los procesos educativos, para desarrollar mayores habilidades docentes.

Objetivos Educativos

- Fomentar en el estudiante el juicio crítico que analice los componentes de un problema educativo.
- Promover una formación humanística en el estudiante que permita orientar sus acciones como docente en un proceso educativo.
- Fomentar en el estudiante los valores de responsabilidad y honestidad en su desempeño profesional.
- Promover el trabajo en equipo como una alternativa que fortalezca la profesionalización de su quehacer docente.
- Reforzar el interés por la capacitación, actualización e innovación de los procesos educativos para mejorar su práctica docente.

Objetivos Instructivos

Se espera que el alumno sea capaz de:

- Aplicar las innovaciones científico- tecnológicas en los procesos educativos así como mejorar su quehacer docente.
- Analizar los aspectos científicos y tecnológicos en la innovación de los procesos educativos.

- Evaluar los diferentes momentos del proceso educativo que le permitan mejorar el proceso y su desempeño profesional.
- Diseñar estrategias de evaluación de los procesos educativos.

MISIÓN

Este programa de posgrado, acorde con la misión de la UACH², forma profesionales íntegros con juicio crítico, democrático y humanístico en la innovación científica y tecnológica del diseño, conducción y evaluación de los procesos educativos para mejorar su trabajo como profesionales de la docencia.

VISIÓN³

El programa de Maestría en Innovación de los Procesos Educativos, con base en la visión institucional, se vislumbra

² En el Plan de Desarrollo Institucional (2009-2025) se expresa la Misión de la UACH: "La Universidad Autónoma Chapingo es una institución mexicana federal de carácter público que contribuye al desarrollo nacional soberano y sustentable, preferentemente del sector rural, a través del aprovechamiento racional, económico y social de los recursos naturales, agropecuarios, forestales y agroindustriales. Para ello, ofrece educación media superior, superior y de posgrado que forma profesionales íntegros con juicio crítico, democrático y humanístico, y logra transferir oportunamente las innovaciones científicas y tecnológicas de la sociedad, sobre todo el sector rural, con el fin de mejorar su calidad de vida" (UACH, 2009. Plan de Desarrollo Institucional, pág. 21).

³ Esta formulación recupera los principios generales de la visión institucional expresada en el Plan de Desarrollo Institucional (2009-2025). "La Universidad Autónoma Chapingo es una institución mexicana pública, pertinente, con liderazgo y reconocimiento en el nivel nacional e internacional, de alta calidad académica en la educación que ofrece, los servicios y la transferencia de las innovaciones científicas y tecnológicas que realiza, la importancia y magnitud de sus contribuciones en investigación científica y tecnológica y el rescate y difusión cultural que desarrolla. La UACH promueve la identidad y el desarrollo nacional soberano, sustentable e incluyente mediante el mejoramiento de las condiciones económicas, sociales, culturales y de calidad de vida de la población rural y marginada; educa integralmente a sus estudiantes y egresados con un juicio humanista, justo, científico, ecológico, democrático y crítico, con identidad nacional, perfil internacional y valores que les permiten ser tolerantes, emprendedores, sensibles y capaces de adaptarse a los rápidos cambios que la modernidad exige. La estructura, la organización y los programas académicos de la universidad son flexibles y con una actualización permanente, lo cual coadyuva a la educación para la vida y se refleje tanto en la presencia positiva de la institución como en el protagonismo de sus egresados en los ámbitos nacional y mundial" (UACH, 2009. Plan de Desarrollo Institucional, págs. 21-22).

como un posgrado con reconocimiento nacional e internacional por su importancia en la formación de profesionales con visión crítica, democrática y humanística que puedan hacer uso de las innovaciones científicas y tecnológicas en el diseño, conducción y evaluación de los procesos educativos para mejorar la práctica docente.

V. DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO, TÍTULO O GRADO QUE SE OTORGA

La Universidad Autónoma Chapingo a través de la Dirección General Académica ofrece el Programa de Maestría en Innovación de los Procesos Educativos que establece como requisito indispensable la acreditación del Plan de Estudios para otorgar el grado de Maestro en Procesos Educativos.

VI. EL QUEHACER PROFESIONAL Y CAMPOS DE TRABAJO

Campos de trabajo

Docencia en instituciones educativas (públicas y privadas)

Centros de investigación

Centros de innovación educativa (públicos y privados)

Consultorías pedagógicas-didácticas

VII. PERFIL DE INGRESO Y EGRESO

Perfil de ingreso

Podrán ingresar a la Maestría en Innovación de los Procesos Educativos los aspirantes que tengan el siguiente perfil:

- Ser egresado de una licenciatura en cualquier área del conocimiento.
- Ser profesor en cualquier nivel educativo (preescolar, educación básica, media superior y superior).
- Motivación por mejorar e innovar su práctica docente.
- Compromiso con la profesión docente.
- Disposición para desarrollar sus conocimientos habilidades y actitudes como docente.
- Compromiso para participar en el programa y las actividades que de él deriven.

Requisitos de ingreso

- Tener título de licenciatura en cualquier área o disciplina del conocimiento.
- Presentar cédula profesional de licenciatura
- Promedio mínimo de 8.0

- Presentar un proyecto de investigación a desarrollar durante el programa; antecedente de su proyecto terminal para la obtención del grado.
- Entrevista con personal académico adscrito al programa
- Solicitud de ingreso
- Dos cartas de recomendación de profesores o investigadores que tengan el grado de maestro.
- Constancia de participación al menos en un curso en el área educativa.

Perfil de egreso

A) Académico

Para el cumplimiento de los objetivos, la formación en Maestría en Innovación de los Procesos Educativos permitirá que el egresado adquiera los conocimientos teóricos de los procesos educativos para aplicarlos en su práctica docente.

1.1 Articular lo teórico, lo metodológico y lo técnico para comprender el fenómeno educativo e intervenir en una situación concreta de los procesos educativos.

1.2 Distinguir metodologías de investigación educativa y reflexionar sobre las mismas, sus supuestos

epistemológicos, posibilidades y limitaciones, ventajas y riesgos y utilizarlas en los proyectos terminales.

1.3 Investigar las prácticas reales de enseñanza y aprendizaje al integrar estrategias relacionadas con el diseño, desarrollo curricular y evaluación.

1.4 Investigar los diferentes enfoques y principios de la evaluación del aprendizaje que influyen sobre el rendimiento del alumno y la eficiencia del quehacer docente.

1.5 Desarrollar estrategias que posibiliten intervenir en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje.

1.6 Promover la responsabilidad y el compromiso como actitudes fundamentales del ejercicio docente.

1.7 Fortalecer la honestidad, el respeto, la equidad como valores esenciales en la formación del docente y en su ejercicio profesional.

B) Profesional

o Integrar los procesos teóricos y técnicos de la docencia al delimitar el fenómeno educativo y con base en ello desarrollar estrategias que posibilitan intervenir en una situación concreta de enseñanza y aprendizaje.

- o Elaborar métodos de enseñanza eficaces que requiere la conducción de los procesos de aprendizaje a partir de los objetivos curriculares propuestos.

- o Observar de manera sistemática los fenómenos individuales y grupales que se dan en el aula, al interpretarlos y tomar las decisiones pertinentes en los procesos de mejora en los productos académicos.

- o Generar las distintas opciones didácticas, sus diferentes modalidades, los medios y actividades sistematizadas y ordenadas de acuerdo con el análisis y valoración del contexto curricular en que se desempeña el docente.

- o Adecuar los aspectos metodológicos de la docencia con base en procesos de evaluación y análisis (cuantitativo y cualitativo) en forma constante, del logro de objetivos académicos establecidos institucionalmente y/o en forma individual con respecto a la generación, transmisión y aplicación del conocimiento.

- o Determinar la validez de distintos métodos, instrumentos y resultados obtenidos por diferentes investigadores en el campo de la educación con la finalidad de construir y verificar diversas explicaciones acerca de cómo funcionan los grupos académicos y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

o Valorar los datos e información sistemática, confiable y útil en los procesos relacionados con sus propias situaciones pedagógico-didácticas.

o Integrar los avances tecnológicos en materia de innovación educativa que fortalezcan el proceso enseñanza y aprendizaje.

El docente que sea capaz de desarrollar estas actividades tendrá las bases necesarias para profesionalizar su quehacer académico.

VIII. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

El programa tiene tres líneas curriculares y corresponden a las líneas de investigación: 1) *Innovación en el Diseño y Conducción de Procesos Educativos*, 2) *Innovación en la Conducción y Evaluación de Procesos Educativos*, 3) e *Innovación en el Diseño y Evaluación de Procesos Educativos*.

PLAN DE ESTUDIOS

LÍNEA DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO: INNOVACIÓN EN EL DISEÑO Y CONDUCCIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Cursos Obligatorios

PE-611 Corrientes Pedagógicas (Teórico) 4.5

PE-612 Diseño Curricular (Teórico) 4.5

PE-622 Investigación Educativa (Teórico) 4.5

PE-644 Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa (Teórico) 4.5

PE-651 Proyecto Terminal I (Teórico) 4.5

PE-652 Proyecto Terminal II (Teórico) 4.5

PE-653 Proyecto Terminal III (Teórico) 4.5

Cursos Optativos

PE-643 Planeación Educativa (Teórico) 4.5

PE: 633 Pedagogía ¿ciencia o técnica? (Teórico) 4.5

PE-614 Diseño de Materiales Didácticos (Teórico) 4.5

PE-623 Prácticas Didácticas (Teórico) 4.5

PE-613 Metodología Didáctica (Teórico) 4.5

PE-621 Enseñanza: Teoría y Práctica (Teórico) 4.5

PE-634 La problemática del vínculo educación-sociedad (Teórico) 4.5

PE-624 Técnicas Didácticas para el Aprendizaje Cooperativo (Teórico) 4.5

PE-612 Diseño curricular (Teórico) 4.5

PE-645 Epistemología (Teórico) 4.5

LÍNEA DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO: INNOVACIÓN EN LA CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Cursos Obligatorios

PE-621 Enseñanza: Teoría y Práctica (Teórico) 4.5

PE-622 Investigación Educativa (Teórico) 4.5

PE-613 Metodología Didáctica (Teórico) 4.5

PE-644 Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa (Teórico) 4.5

PE-651 Proyecto Terminal I (Teórico) 4.5

PE-652 Proyecto Terminal II (Teórico) 4.5

PE-653 Proyecto Terminal III (Teórico) 4.5

Cursos Optativos

PE-641 Evaluación del Aprendizaje (Teórico) 4.5

PE-611 Corrientes Pedagógicas (Teórico) 4.5

PE-614 Diseño de Materiales Didácticos (Teórico) 4.5

PE-623 Prácticas Didácticas (Teórico) 4.5

PE-624 Técnicas Didácticas para el Aprendizaje Cooperativo (Teórico) 4.5

PE-634 La problemática del vínculo educación-sociedad (Teórico) 4.5

PE-642 Evaluación de Programa y Proyectos Educativos (Teórico) 4.5

PE-643 Planeación Educativa (Teórico) 4.5

PE-645 Epistemología (Teórico) 4.5

PE-641 Evaluación Docente (Teórico) 4.5

PE-631 Bases Pedagógicas de la Evaluación (Teórico) 4.5

PE-635 Investigación Didáctica (Teórico) 4.5

LÍNEA DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO: INNOVACIÓN EN EL DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROCESOS EDUCATIVOS

Cursos Obligatorios

PE-631 Bases Pedagógicas de la Evaluación (Teórico) 4.5

PE-622 Investigación Educativa (Teórico) 4.5

PE-644 Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa (Teórico) 4.5

PE-612 Diseño curricular (Teórico) 4.5

PE-651 Proyecto Terminal I (Teórico) 4.5

PE-652 Proyecto Terminal II (Teórico) 4.5

PE-653 Proyecto Terminal III (Teórico) 4.5

Cursos Optativos

PE-641 Evaluación del Aprendizaje (Teórico) 4.5

PE-633 Pedagogía ¿ciencia o técnica? (Teórico) 4.5

PE-614 Diseño de Materiales Didácticos (Teórico) 4.5

PE-634 La problemática del vínculo educación-sociedad (Teórico) 4.5

PE-643 Planeación Educativa (Teórico) 4.5

PE-645 Epistemología (Teórico) 4.5

PE-641 Evaluación Docente (Teórico) 4.5

PE-631 Bases Pedagógicas de la Evaluación (Teórico) 4.5

PE-611 Corrientes Pedagógicas (Teórico) 4.5

PE-612 Diseño curricular (Teórico) 4.5

IX. MAPA CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS

Cuadro 1. Mapa curricular del plan de estudios de la Maestría en Innovación de los Procesos Educativos

O B L I G A T O R I A S

SEMESTRE	LÍNEAS DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO		
	INNOVACIÓN EN EL DISEÑO Y CONDUCCIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS	INNOVACIÓN EN LA CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS	INNOVACIÓN EN EL DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROCESOS EDUCATIVOS
Primero	Corrientes Pedagógicas (T/3/-/3/4.5) *	Enseñanza Teoría y Práctica (T/3/-/3/4.5) *	Bases Pedagógicas de la Evaluación (T/3/-/3/4.5) *
	Investigación Educativa (T/3/-/3/4.5) *	Investigación Educativa (T/3/-/3/4.5) *	Investigación Educativa (T/3/-/3/4.5) *
	Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa (T/3/-/3/4.5) *	Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa (T/3/-/3/4.5) *	Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa (T/3/-/3/4.5) *
Segundo	Diseño Curricular (T/3/-/3/4.5) *	Metodología Didáctica (T/3/-/3/4.5) *	Diseño Curricular (T/3/-/3/4.5) *
	Optativa (T/3/-/3/4.5) *	Optativa (T/3/-/3/4.5) *	Optativa (T/3/-/3/4.5) *
	Proyecto Terminal I (TP/1/ 5/6/9) *	Proyecto Terminal I (TP/1/ 5/6/9) *	Proyecto Terminal I (TP/1/ 5/6/9) *
Tercero	Optativa (T/3/-/3/4.5) *	Optativa (T/3/-/3/4.5) *	Optativa (T/3/-/3/4.5) *
	Optativa (T/3/-/3/4.5) *	Optativa (T/3/-/3/4.5) *	Optativa (T/3/-/3/4.5) *

	/3/4.5)*	/3/4.5)*	/3/4.5)*
	Proyecto Terminal II (TP/ 1/5/6/9)*	Proyecto Terminal II (TP/1/ 5/6/9)*	Proyecto Terminal II (TP/1/ 5/6/9)*
Cuarto	Optativa (T/3/-/3/4.5)*	Optativa (T/3/-/3/4.5)*	Optativa (T/3/-/3/4.5)*
	Proyecto Terminal III (TP/1/5/6/9)*	Proyecto Terminal III (TP/1/5/6/9)*	Proyecto Terminal III (TP/1/5/6/9)*
	Defensa de Proyecto (TP/1/6/7/10.5)*	Defensa de Proyecto (TP/1/6/7/10.5)*	Defensa de Proyecto (TP/1/6/7/10.5)*
	Total de créditos: 73.5	Total de créditos: 73.5	Total de créditos: 73.5
* (Tipo/ Horas Teoría/ Horas Práctica/ Horas Totales/ Créditos).			

Cuadro 2. Mapa curricular del plan de estudios de la Maestría en Innovación de los Procesos Educativos

O P T A T I V A S

SEMESTRE	LÍNEAS DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO		
	INNOVACIÓN EN EL DISEÑO Y CONDUCCIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS	INNOVACIÓN EN LA CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS	INNOVACIÓN EN EL DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROCESOS EDUCATIVOS
	Pedagogía ¿Ciencia o Técnica? (T/3/-/3/4.5)*	Evaluación del Aprendizaje (T/3/-/3/4.5)*	Evaluación del Aprendizaje (T/3/-/3/4.5)*

Diseño de Materiales Didácticos (T/3/-/3/4.5)*	Corrientes Pedagógicas (T/3/-/3/4.5)*	Pedagogía ¿Ciencia o Técnica? (T/3/-/3/4.5)*
Prácticas Didácticas (T/3/-/3/4.5)*	Diseño de Materiales Didácticos (T/3/-/3/4.5)*	Diseño de Materiales Didácticos (T/3/-/3/4.5)*
Metodología Didáctica (T/3/-/3/4.5)*	Prácticas Didácticas (T/3/-/3/4.5)*	Problemática del Vínculo Educación Sociedad (T/3/-/3/4.5)*
Enseñanza Teoría y Práctica (T/3/-/3/4.5)*	Técnicas Didácticas para el Aprendizaje Cooperativo (T/3/-/3/4.5)*	Planeación Educativa (T/3/-/3/4.5)*
Problemática del Vínculo Educación Sociedad (T/3/-/3/4.5)*	Problemática del Vínculo Educación Sociedad (T/3/-/3/4.5)*	Epistemología (T/3/-/3/4.5)*
Técnicas Didácticas para el Aprendizaje Cooperativo (T/3/-/3/4.5)*	Evaluación de Programas y Proyectos Educativos (T/3/-/3/4.5)*	Evaluación Docente (T/3/-/3/4.5)*
Planeación Educativa (T/3/-/3/4.5)*	Planeación Educativa (T/3/-/3/4.5)*	Bases Pedagógicas de la Evaluación (T/3/-/3/4.5)*

	Epistemología (T/3/-/3/4.5) *	Epistemología (T/3/-/3/4.5) *	Corrientes Pedagógicas (T/3/-/3/4.5) *
	Diseño Curricular (T/3/-/3/4.5) *	Evaluación Docente (T/3/-/3/4.5) *	Diseño Curricular (T/3/-/3/4.5) *
		Bases Pedagógicas de la Evaluación (T/3/-/3/4.5) *	
		Investigación Didáctica (T/3/- /3/4.5) *	

Para cualquiera de las tres líneas de investigación, el maestrante junto con su Director, escogerán cuatro asignaturas optativas: una en el 2° semestre, dos en el 3° y finalmente otra en el 4° semestre. Se podrán registrar otros cursos optativos previa autorización de la instancia correspondiente.

* (Tipo/ Horas Teoría/ Horas Práctica/ Horas Totales/ Créditos).

X. LÍNEAS DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO

La investigación aplicada que se generará en la Maestría en Innovación de los Procesos Educativos parte de una necesidad socio-educativa en contextos específicos. El uso de conocimientos aplicados a una realidad específica dan como resultado una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad (Murillo, 2008). Es fundamental en el área educativa porque su propósito es mejorar un producto o un proceso; probar concepciones teóricas en situaciones problemas reales (Best, 1982), aplicar las teorías educativas para la resolución de problemas.

La investigación que se desarrollará en la Maestría en Innovación de los Procesos Educativos puede ser de cuatro formas:

1. Diagnóstica: exploración de las condiciones en que se encuentra una situación que requiere atención e intervención. Los diagnósticos son fases previas para el diseño de propuestas de intervención.
2. Estudios de caso: implica la revisión de casos específicos que pueden ser personas, instituciones, comunidades, grupos, localidades, etc. se pueden hacer diagnósticos y propuestas de intervención y mejora para casos particulares.
3. Investigación-acción participativa: busca cambios en la práctica para mejorar el funcionamiento (Vargas, 2009).
4. Investigación evaluativa: se enfoca a procesos de mejora a través de la evaluación en los procesos educativos.

Los proyectos terminales con innovación en los procesos educativos pueden ser:

1. Proyectos de intervención: pretenden establecer mejoras en la realidad educativa.
2. Proyectos de desarrollo tecnológico: proponen o sugieren innovaciones tecnológicas en educación (UADY, 2006).

3. Proyectos de diseño: tienen como propósito elaborar propuestas que atiendan problemas relacionados con el diseño curricular.
4. Proyectos de evaluación: propone procesos innovadores de evaluación en la realidad educativa como puede ser el aula, la institución, un sistema o subsistema, los actores educativos, el aprendizaje, la enseñanza, etc.

Con base en los objetivos que orientan el Plan de Estudios de este programa de posgrado se proponen tres líneas de generación y aplicación del conocimiento:

Línea Innovación en el Diseño y Conducción de Procesos Educativos: Los problemas a atender son aquellos relacionados con el diseño curricular y los procesos de conducción del trabajo educativo en el aula.

Línea Innovación en la Conducción y Evaluación de Procesos Educativos: además de atender los procesos de conducción del trabajo docente también integra la evaluación como aspecto esencial de la mejora.

Línea Innovación en el Diseño y Evaluación de Procesos Educativos: esta última línea de investigación centra su interés en la primera y última etapa del proceso educativo, en el diseño y la evaluación.

XI. RESUMEN DEL CURRÍCULUM VITAE DEL PERSONAL ACADÉMICO QUE PARTICIPARÁ EN EL PROGRAMA

PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO

CASTAÑEDA RINCON, JAVIER DR.

Lic. en Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Enseñanza Superior, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (1996), Doctorado en Geografía Universidad Nacional Autónoma de México, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI Nivel I

Líneas de Investigación: Gestión y Desarrollo de Instituciones Educativas.

GÓMEZ LOZOYA ENRIQUE ARMANDO DR.

Lic. en Ingeniería Mecánica Eléctrica, Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de México, Doctorado en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo.

Líneas de Investigación: Evaluación y Diseño curricular.

LINARES LINARES, PABLO, DR.

Licenciatura en Física. Facultad de Ciencias, UNAM, 1975
Maestría en Tecnología Educativa, OEI, Universidad de Salamanca, España (1991). Doctor en Tecnología Educativa, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, España (1993).

Líneas de Investigación: Procesos Didácticos y Tecnología Educativa.

MARTÍNEZ ESTRADA ANDRÉS HUMBERTO, MC ©

Lic. en Pedagogía, 1980. Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Especialidad en Sociología de la Educación Superior, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco (2007), 100% de créditos de Maestría en Pedagogía, (1991).

Líneas de Investigación: Evaluación y Diseño curricular, Innovación Educativa, Políticas Públicas y Educación Superior.

El Profesor fue invitado por su experiencia y conocimiento; se fundamenta su participación con base al Título Cuarto de los Profesores de Posgrado, Capítulo Único, Artículo 83.

MARTÍNEZ GÓMEZ, GLADYS, DRA.

Lic. en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (1988), Maestría en Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México (1993), Doctorado en Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México (1995).

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Candidato.

Integrante de la Red de Investigadores sobre Académicos.

Líneas de investigación: Educación Superior, Diseño curricular, Aprendizaje.

MOLINA ESPINO, JESÚS ALBERTO, M.C.

Ingeniería Química. Instituto Politécnico Nacional (1977). Maestría en la Enseñanza de la Química, Universidad de Camagüey, Cuba (1997).

Líneas de Investigación: Diseño de Material Didáctico y Extensión Universitaria.

MATA GARCÍA, BERNARDINO DR.

Ingeniero Agrónomo especialista en Fitotecnia. Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Maestría en Desarrollo Rural, Colegio de Posgraduados campus Montecillos. Doctor en Ciencias Agrarias (UACH)

Línea de Investigación: Desarrollo rural sustentable, Escuelas campesinas

PÉREZ GARCÍA RAFAEL DR.

Lic. en Biología Universidad Nacional Autónoma de México (1973), Maestría en Botánica, Colegio de Postgraduados (1980), Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo (2004).

Líneas de Investigación: Evaluación y diseño curricular.

REYES RAMÍREZ AURELIO, DR.

Ingeniero Geólogo, Facultad de Ingeniería de la UNAM (1980), Maestro en Ciencias, Colegio de Postgraduados, Centro de Hidrociencias, (1990), Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo, (2005).

Líneas de investigación: Evaluación Docente, Educación y Ambiente.

VICTORINO RAMÍREZ, LIBERIO, DR.

Lic. en Sociología Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Sociología Universidad Nacional Autónoma de México, Doctorado en Sociología, FCPyS, UNAM (1991). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I

Líneas de Investigación: Políticas Educativas, Formación de Investigadores, Innovación Educativa.

ZAMORA LINARES RAFAEL DR.

Lic. en Ingeniería Mecánica Eléctrica, Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de México, Doctorado en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo.

Líneas de Investigación: Evaluación del Aprendizaje, Evaluación Docente.

PROFESORES DE TIEMPO PARCIAL

CASTELLANOS SUÁREZ, ALFREDO DR.

Lic. en Historia. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestría en Historia (UNAM). Doctorado en Historia (UNAM).

Área de Investigación: Historia agraria e Historia ambiental.

CONTRERAS CICERO ERNESTO DR.

Lic. en Ingeniería Química Industrial, Instituto Politécnico Nacional, (1976), Maestría en Enseñanza de la Química, Universidad de Camaguey-Universidad Autónoma Chapingo (1997), Doctorado en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo, (2003).

Líneas de Investigación: Diseño Curricular e Investigación Educativa.

MÉNDEZ SANTANA NORMA M.C.

Lic. en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, 1987, Maestría en Procesos Educativos, Universidad Autónoma Chapingo, 2001.

Líneas de investigación: Estrategias de aprendizaje, Motivación y competencias socio-emocionales.

ROJAS HERRERA MARÍA ELENA, M.C.

Lic. en Economía, Universidad Nacional Autónoma de México (1986), Maestría en Enseñanza Superior, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (1987), Doctorado en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo (en curso).

Líneas de Investigación: La Educación Cooperativa.

ROMÁN CARDENAS LUIS MANUEL DR.

Lic. en Filosofía (1979), Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Filosofía (2006), Universidad Iberoamericana, Doctorado en Filosofía (2011), Universidad Iberoamericana.

Líneas de Investigación: Filosofía de la Ciencia, Epistemología, Hermenéutica, Dialéctica.

ROSAS MEZA, ARTEMIO M.C.

Ing. Agrónomo Especialista en Fitotecnia, Universidad Autónoma Chapingo; Maestría en Fitotecnia, Universidad Autónoma Chapingo; Estudios de doctorado en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo (en curso).

Líneas de investigación: Tutorías y evaluación.

RUEDA HERNÁNDEZ HÉCTOR, DR.

Lic. en Biología, Universidad Nacional Autónoma de México (1987), Maestría en Tecnología de la Educación, Universidad de Salamanca, España (1994), Maestría en Procesos Educativos, Universidad Autónoma Chapingo (2008), Doctorado en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo (en curso).
Líneas de investigación: Evaluación y diseño curricular.

TORRES CARRAL, GUILLERMO DR.

Licenciado en Economía Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctorado sobre la Alianza obrero-campesina en México y Polonia. Universidad Agrícola de Varsovia. Sistema Nacional de Investigadores SNI-CONACYT Nivel II
Línea de Investigación: Desarrollo rural sustentable, Educación ambiental.

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1976). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Trillas: México.
- CONACYT (2009), Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Programas Vigentes 2009, CONACYT: México.
- CONACYT (2012), Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Programas Vigentes 20012, CONACYT: México.
- Freire, P. (1970), Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI: México.
- Grundy, S. (1987), Producto o praxis del currículum, España: Morata.

Padrón G., José (2006), Bases del concepto de Investigación aplicada. Consultado el 14 de octubre de 2010, en: <http://padrón.entretemas.com/InvAplicada/index.htm>

Schmelkes Sylvia (2001), la Investigación en la Innovación Educativa. Consultado el 13 de octubre de 2010, en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/rede/pja/Doc 1.pdf>

Stenhouse, L. (2007), la investigación como base de la enseñanza, España: Morata.

UACH (2009), Plan de Desarrollo Institucional (2009-2025)

UACH (1998), Plan de Estudios Maestría en Procesos Educativos, UACH: México.

UACH (2009), Reglamento General para la Autorización, Aprobación y Registro de Planes y Programas de Estudio (2009), Subdirección de Planes y Programas de Estudio, UACH: México.

UACH (1999), Reglamento General de Estudios de Posgrado, UACH: México.

Universidad Autónoma de Yucatán (2006), Guía para la elaboración del Proyecto Terminal (tesis) de las Maestrías Profesionalizantes, UADY-Facultad de Educación: México.

Vargas C. Z. R. (2009). "La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica", en Revista *Redalyc*, vol. 33, núm. 1, pp. 155-165.

<http://redalyc.uaemex.mx/scr/inicio/ArtPdfRed.jsp?;Cve=44015082010>.

Zabalza, M. A. (1987), Diseño y Desarrollo curricular, Narcea: España.

7

**LA FORMACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE
LAS CONCEPCIONES Y SUPUESTOS
IMPLÍCITOS DE LOS FORMADORES**

FRANCISCO NÁJERA RUIZ
ROBERTO MURILLO PANTOJA
EVA ESMERALDA RODRÍGUEZ LÓPEZ
MARÍA DE LOS ÁNGELES SANTOS ROJAS

INTRODUCCIÓN

La importancia de la formación docente conlleva a retomar el papel de los formadores respecto al cómo visualizan el proceso de su propia práctica docente. El presente estudio se enfoca a la formación de los profesores de la educación básica desde los supuestos implícitos en la práctica realizada por sus docentes; en la identificación de las concepciones transmitidas en el proceso de su formación, acerca de qué y para qué formar docentes. Se realiza un estudio analítico e interpretativo desde un enfoque cualitativo a través de la aplicación de la entrevista semiestructurada a 10 formadores de docentes y a 30 docentes en formación; se aplica la técnica denominada grupo focal para profundizar sobre el tema, con algunos de los sujetos ya entrevistados, y se recupera información de observaciones acerca del proceso de la formación docente. Los resultados indican que en las convicciones se asumen diferentes posiciones en relación con la formación de docentes; cada una

vislumbra el trayecto de la formación docente, da sentido y concibe una forma especial de ser y de actuar. En la práctica, coexisten concepciones y tendencias, las cuales en ocasiones presentan discrepancias y se convierten en posiciones antagónicas. Se da énfasis al dominio de contenidos, la comprensión y aplicación de la psicología del desarrollo, hay una formación en el ámbito instrumental, interesa la construcción de la identidad, es trascendente la conciencia crítica y social, se vislumbra la importancia de la flexibilidad cognitiva, y la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad en la complejidad.

El mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos de educación básica se garantiza por el interés en la formación de nuevos profesores. Los formadores de docentes poseen concepciones muy particulares respecto a lo prioritario de su práctica, esas concepciones son sus expectativas acerca de lo que esperan lograr, conformar la base de su visión en sus intenciones por transformar los aspectos donde identifican dificultades en el proceso de formación docente.

En todas las perspectivas se defienden convicciones y se intenta asegurar una educación integral y de calidad. Su interés principal es mejorar la calidad académica de la escuela, mejorar la calidad de la educación, elevar la calidad de los servicios de formación y mejorar el desarrollo profesional de los maestros, porque se centra en la mejora del desempeño del futuro docente para contar con una adecuada inserción en el ámbito de la docencia y contribuir a ser un

profesionista de la educación, en el marco de la actual sociedad del conocimiento. En todas las visiones, los maestros son una de las columnas del sistema educativo y por tanto, su formación debe enfocarse a fortalecerlo.

Las intenciones del docente permean sus experiencias formativas a través de las características de su propia formación, de su compromiso y responsabilidad profesional, así como de una serie de conocimientos, actitudes, visiones y metodologías. Sus prioridades en la forma de proceder aparecen como necesidades ineludibles para incrementar los niveles de calidad en la mediación que realizan de la cultura, identidad, y la manera de evaluar la formación de los nuevos docentes.

Planteamiento del problema

Las diferentes perspectivas emanadas de los intereses de los formadores de docentes conforman un debate acerca del maestro que se debe formar y las repercusiones importantes que tienen los sujetos en formación. Independientemente de la existencia de planes y programas, hay una realidad interna y compleja que cada uno de los docentes refleja de manera distinta en su práctica. La formación docente está sometida al juego de los intereses particulares porque es un proceso complejo debido a la gran diversidad de actores que en ella intervienen a través de sus diferentes perspectivas y de una heterogeneidad en casi todos los aspectos del sistema de formación de maestros.

Existe una lucha entre las propuestas y la realidad porque algunas ideas de los docentes no corresponden necesariamente con las orientaciones del plan y programas respecto a la formación docente, o al desempeño de los maestros en servicio. Sus propias condiciones propician la implementación de las propuestas, conforme a la cultura y grados de conocimiento que tengan los maestros debido a su formación en universidades o en escuelas normales. Según los docentes (Reyes, 1993), la formación es algo que se adquiere durante la estancia en la escuela normal, en donde se aprende a ser maestro, porque la formación se considera como un momento en la vida del sujeto que transcurre en un tiempo y espacio determinado.

Los diferentes enfoques están permeados de concepciones, percepciones y necesidades a través de la persistencia de las ideas de los formadores de docentes, mismas que se evidencian en sus prácticas pedagógicas desarrolladas en el proceso de formación lo que se explica mediante el concepto de formación expuesto por Becerril (1999), quién lo entiende como un fenómeno eminentemente práctico, socialmente construido e históricamente determinado, porque no son conceptos dados, sino construidos y reconceptualizados por los sujetos que participan del proceso.

Cada una de las propuestas posee opiniones y tiene una visión diferente de la formación docente, construida como contraste entre los propósitos del plan de estudios y la realidad del contexto en que se aplica, de modelos adaptados a las normas establecidas como orientaciones en la formación de

profesores. Su enseñanza responde a intenciones, es decir, no es ocasional e involuntaria; es una acción conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo. Las perspectivas se enfocan a la formación de los futuros docentes, y son lideradas y asumidas por uno o más maestros.

Cada perspectiva implica la negociación y la construcción de consensos, y existe diferente grado de concreción en su aplicación. Dado que las perspectivas poseen características *sui géneris* su práctica se convierte en un ejercicio complejo, es común que surjan discrepancias respecto a cómo hacerlo y hacia dónde enfocarse. La tensión se fundamenta en el avance de una sobre otra y se convierten por separado, en la prioridad de la minoría. Ávalos (2006) analiza que la figura del formador no está del todo definida, porque para algunas instituciones es el docente quien contribuye como especialista de una disciplina específica, y en otros casos se encarga de preparar a los profesores para la enseñanza en el aula.

Derivado del análisis anterior, se plantean preguntas importantes para centrar la investigación: ¿Cómo los formadores de docentes plasman en su práctica profesional, supuestos durante el proceso formativo de los estudiantes? ¿Cómo las concepciones y prioridades de los formadores de docentes, acerca de la formación inicial, se manifiestan en su enseñanza? Los propósitos de la investigación se enfocan a identificar las formas en que los docentes plasman supuestos implícitos en el proceso formativo de los estudiantes, y en

analizar la formación docente desde las concepciones y supuestos de los formadores.

El concepto de formación docente y modelo pedagógico

Los conceptos y lineamientos principales en la formación docente tienen sus bases en los planes y programas de estudio, cuyos enfoques han sido los ejes de las reformas. Los Planes y Programas de Estudio de 1984 (SEP, 1984) priorizaban la formación de un docente investigador; los Planes de Estudios de 1997 (SEP, 1997) fortalecían la idea de formar para la enseñanza, y el Plan y Programas de Estudio 2011 (SEP, 2011) se enfoca en el desarrollo de competencias.

Independientemente de los planes y programas en la formación docente, existen los supuestos de los formadores de docentes; estos supuestos se refieren a sus experiencias y saberes. Mercado (2007) los relaciona con las aspiraciones, ideas, énfasis y percepciones de los maestros, presentes en el proceso de formación. La SEP (2011) en el Plan de estudios, 2011 de la Licenciatura en Educación Primaria habla de las razones, los motivos, las expectativas, las preocupaciones e ideas que el sujeto tiene respecto a la profesión de la docencia.

El concepto de formación docente expuesto por Achilli (2000) es: "proceso donde se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes y enseñantes". Para Ferry (1997) la formación ha de mirarse como un proceso de ida y vuelta, donde el sujeto habrá de

interiorizar y apropiarse de lo que le es dado y lo que él mismo se procura para sí.

En tanto Sacristán (1986) al hablar de modelo lo describe como una representación conceptual, esquemática, parcial y selectiva de la realidad, con aspectos propiamente del campo pedagógico para un análisis más exhaustivo de esa realidad educativa.

Davini (1995) define modelo pedagógico como un conjunto de tradiciones a través de configuraciones de pensamiento y de acción, las cuales orientan una gama de acciones. Dichas configuraciones se mantienen a lo largo del tiempo, se institucionalizan, incorporan a la práctica y a la conciencia de los sujetos, los cuales se evidencian en la organización, el currículo, la práctica y en las generaciones de formadores. Florez (1994) menciona que, los modelos pedagógicos responden al ideal de hombre a formar, a las estrategias metodológicas, contenidos y experiencias educativas y a quien dirige el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo modelo pedagógico, de acuerdo a Ferry (1997), cuando es puesto en práctica deriva en un proceso cuyo desarrollo manifiesta el funcionamiento operativo, la dinámica y el modo de eficiencia.

Davini (1995), Liston y Zeichner (1993) documentan los modelos y tendencias en la formación de docentes. Los diferentes modelos poseen características muy particulares. Incluyen el modelo práctico-artesanal y su postura se refiere

al desempeño del docente como un oficio porque se puede aprender en un taller.

Está el modelo referido al dominio de conceptos, hábitos, y valores de la cultura predominante. En esta perspectiva, el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión a la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución y acepta la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. El modelo academicista especifica la trascendencia del conocimiento de la disciplina como esencia de un docente. Según la perspectiva, los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, porque cualquier persona con buena formación conseguirá orientar la enseñanza.

Existe un modelo tecnicista-eficientista, donde el profesor es esencialmente un técnico. Su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos porque el docente debe dominar las técnicas de transmisión y no tanto el conocimiento científico. Por último, los autores plantean el modelo hermenéutico-reflexivo, donde se ve a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, determinado por el contexto-espacio-temporal y sociopolítico; el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para los que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo porque se considera que es una perspectiva útil para obtener y analizar la información. La muestra de docentes se seleccionó mediante la técnica de muestreo no probabilístico denominado muestreo por conglomerados, para respetar el agrupamiento natural de los sujetos, puesto que se recurrió a los docentes y estudiantes con quienes se tiene una presencia directa en la escuela donde se labora o se posibilita la recogida de datos.

La muestra se conformó por 10 formadores de docentes, quienes laboran en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, y 30 docentes en formación de la misma institución. Para la recolección de datos se aplicó la entrevista individual semiestructurada a la totalidad de la muestra porque se considera una herramienta útil para profundizar en la temática acerca de la formación de docentes; se utilizaron diversas palabras al plantear las preguntas, para mayor comprensión del tema: ¿Cuáles han sido o son sus prioridades, tendencias, expectativas y experiencias que han guiado su actuación al formar docentes?, ¿hacia qué aspectos se enfoca en la formación de docentes?, ¿con qué enfoque trata de formar docentes?

Con algunos docentes ya entrevistados se organizaron dos grupos focales; el primero integrado por tres docentes y el segundo conformado por cuatro. El propósito se enfocó a

profundizar sobre el tema de forma colectiva, a través de una mediación en el diálogo con los grupos focales.

Las preguntas, en general, fueron las mismas de la entrevista; sólo se enfatizó en el tema "las prioridades en la formación de docente", independiente del plan y programas. La organización permitió el consenso en la opinión de los grupos focales a través de preguntas abiertas y una mediación controlada respecto a la esencia de los términos. Los elementos base en el diálogo fueron: ¿Qué visión tiene respecto a la formación de docentes?, ¿qué intención personales considera, son guía para la formación de docentes?, ¿cuáles son sus criterios e interpretaciones al ser parte de la formación de docentes?

Las preguntas que se plantearon a los estudiantes fueron: ¿A qué aspectos, en tu formación, han dado importancia tus profesores?, ¿qué distingue a cada profesor, respecto a sus prioridades para formarlos?, ¿qué decían o hacían sus profesores respecto a la importancia de la formación de ustedes? Además de las preguntas se utilizó la observación informal para retomar datos relevantes en las acciones de los formadores de docentes y en diversos diálogos informales. Durante la recopilación de los datos se inició el proceso de análisis donde se identificaron varias categorías: las características de su perspectiva acerca de la formación docente, la similitud o contraste de su perspectiva con el plan y programas, las diferencias con otras posturas, y las críticas hacia otra forma de concebir la formación de docentes.

Análisis de resultados***El conocimiento, la psicología del desarrollo, y la formación en el ámbito instrumental***

El dominio de conceptos. Existe una primera perspectiva donde la base es el dominio de contenidos; en la fase de socialización profesional, las concepciones de los docentes actúan de manera implícita en sus prácticas educativas como marco referencial de su pensamiento y actuación y en el proceso subyacen conceptos de formación docente y modelo pedagógico, en los cuales los formadores de docentes se involucran activamente.

Esta perspectiva se orienta al tema de los conceptos como base en la formación docente porque está presente la formación de profesionales de la educación. Barrantes y Mejía (2010) analizan la importancia de poseer fundamentos para llevar a cabo la labor docente. Los fundamentos disciplinarios corresponden a los diferentes campos del conocimiento, y los curriculares se refieren a los programas escolares que los docentes deben aplicar. Los conceptos científicos son la base porque representan la tradición enfocada a su dominio.

Desde esta perspectiva, los docentes valoran la formación científica y cuestionan la falta de un cuerpo de conocimientos sólidos y de preparación en este rubro de los estudiantes, porque en esta visión todos necesitan saber o tener un relativo dominio del contenido. En este ámbito,

Liston y Zeichner (1993) analizan el papel de la especialización del docente respecto a las asignaturas, lo que garantizan los trabajos prácticos de su enseñanza.

Los docentes cuestionan la falta de un cuerpo de conocimientos sólidos y enfocan la formación al aspecto de los conceptos y su dominio pleno por medio de la sistematización de la información, la información disponible y la transmisión del conocimiento. Los enfoques educativos toman relevancia a través del dominio de los elementos básicos y conceptuales. Al respecto, Roggi (1999) identifica en esta perspectiva que, una enseñanza se desarrolla mediante una correcta aplicación de la teoría porque la práctica sólo ayuda a concretar la teoría.

El discurso se enfoca a la aplicación de la teoría en la práctica; por tanto, el análisis de las temáticas se relega y se prioriza la realización de constantes ejercicios para "comprobar" la asimilación y aplicación de los contenidos científicos. Las formas de intervención se distinguen por métodos y técnicas pertinentes para el enfoque establecido. La enseñanza implica transmitir un conocimiento o un saber, y su interés se centra también en las bases disciplinarias y metodológicas sólidas, con herramientas didácticas y técnicas pertinentes porque deben saber algo de manera más específica.

La psicología del desarrollo y la pedagogía. Como parte del dominio de conceptos, existe una perspectiva donde se cuestiona la falta de formación pedagógica y psicológica de los estudiantes, porque el pilar es la base teórica a través

de aprender teorías y modelos para aplicarlas de forma prescriptiva y deductiva. El discurso, metodología y argumentos de varios docentes dan énfasis al aspecto teórico, pero principalmente al área de la psicología y la pedagogía. Es el análisis de las tendencias educativas actuales, las características de las reformas curriculares y la importancia de los nuevos enfoques educativos en el diseño y desarrollo para la formación de los docentes.

Los formadores de docentes cuestionan la falta de comprensión de la personalidad del niño y sus etapas de desarrollo, porque no se puede mediar cuando no se sabe quién es el niño; Hacen referencia constantemente de los nombres, postulados, principios y conceptos disciplinarios de Rousseau, Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner, Dewey, entre otros.

En la perspectiva metodológica de los docentes se percibe una referencia constante de principios psicopedagógicos porque interesa reconocer las características e implicaciones de los diversos enfoques educativos, el conocimiento de los planes, programas y reformas curriculares; se basan en disponer de información acerca de las teorías de desarrollo moral y bio-psico-social, entender los contenidos, métodos, criterios básicos y los enfoques de enseñanza. Se observa la prioridad que los docentes dan al orden natural de la evolución del aprendizaje para guiar una práctica porque en las sesiones y momentos de diálogo se enfatiza la naturaleza del niño y la creación de un ambiente para facilitar el desarrollo de los niños.

La formación en el ámbito instrumental. Los docentes formadores, en esta visión, otorgan mayor valorización a la formación instrumental porque es lo más importante en la formación de un profesor. Es una preocupación enfocada a saber enseñar a través de la valoración de los temas pedagógicos recibidos y su acción práctica como una experiencia consolidada, con un trabajo de mucha precisión y ejecución. Se observan características de un adiestramiento a través de reglas mínimas de acción y reglas del oficio, como parte del logro de la eficiencia y la eficacia.

El aprendizaje se basa en resultados constatables y medibles; por tanto, existe un dinamismo en la escuela normal a través de grandes jornadas de actividades, la realización de constantes programas de actualización y capacitación, y la asistencia de distintos organismos y personalidades para retomar otras experiencias. Para Mercado (2007) en la formación de docentes, aparece un énfasis en el saber hacer, mismo que lo coloca como un técnico que instrumenta un currículum.

La perspectiva enfocada al ámbito instrumental se critica porque su formación se basa en la adquisición de la técnica, y se olvida describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes. El análisis de Giroux (1990) es ilustrativo en este aspecto, al referirse a la racionalidad técnica y utilitaria, y al positivismo como a las perspectivas dominantes del currículum, ya que al centrarse en criterios de eficiencia y racionalidad burocrática, dejan

de tener en cuenta el carácter histórico, ético y político de las acciones humanas y sociales.

Las normas y actitudes, como prioridad en la formación

La formación enfocada a la adquisición de normas y actitudes es una visión acerca de la calidad y desarrollo profesional; es la construcción del sujeto como docente donde confluyen planteamientos diversos porque les preocupa el riesgo de pérdida de la identidad. Si en otras visiones importa la eficacia, en esta perspectiva, lo trascendente es el proceso de cómo se forma a los futuros docentes. Es una propuesta con mayor énfasis formativo que informativo porque no importa mucho o no es suficiente sólo la adquisición de conocimientos sino el cómo los adquiere.

Es la aplicación del enfoque humanista a través del apoyo del docente durante la formación, donde interesan los procedimientos, valores, actitudes y las competencias sociales. Este enfoque propicia la formación en valores porque no importa tanto lo que realizan y entregan sino cómo fue el proceso de la realización y entrega; no son tan trascendentes las actividades programadas, sino la manera en que participan los estudiantes, y no es tan importante el contenido científico sino cómo transformar a los estudiantes. La calificación y evaluación dependen del proceso y no de los resultados. En el análisis de Torres (1997) el estudiante está entrenado en la obediencia y en la sumisión antes que en el desarrollo de la creatividad y de la autonomía; preparado

para implementar, no para comprender lo que hace y por qué lo hace.

Es una serie de valores que los educandos consideran como deseables para el desarrollo integral porque se preocupan por desalentar conductas (socialmente) indeseables. Tienen sus propias definiciones de valor porque su discurso se basa en modelos ejemplares. En la formación de valores se preocupan por mejorar la convivencia, propiciar la autonomía, y promover el desarrollo de actitudes y valores porque es la aprehensión de las situaciones vividas, y no tanto la metodología utilizada. Dan prioridad a los valores de respeto, honestidad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, y apego a la verdad.

Los discursos tienen un tono claramente conciliador y pregonan una formación con hábitos congruentes con determinadas competencias y con determinado valor porque es a través de experiencias como se van formando como docentes. Es una pedagogía terapéutica, con principios generales, responsabilidades, procedimientos y disposiciones normativas porque alude a la internalización de normas, actitudes y sentimientos favorables por medio de la apropiación de valores y su puesta en práctica. En ocasiones, se fundamenta en la autoridad, el mandato, la obediencia, castigos y recompensas, porque si no se participa se postula la necesidad de castigar en forma rigurosa lo acaecido.

En la mediación se prioriza la participación de los docentes en formación, por medio de programas alternos donde se revisa

reflexivamente el desempeño a través de la adaptación de actitudes y modalidades de actuación porque la prioridad son los aspectos prácticos, la colaboración con los otros y la actuación con sentido ético. Están presentes las técnicas de crecimiento personal, las normas, rituales, reglas, las tradiciones, las ceremonias, y el reconocimiento de los personajes sobresalientes. Se enfoca a eventos donde está presente el excesivo uso de tiempo, dinero y esfuerzo en actividades sociales, culturales y festivas porque el dinamismo la enriquece.

Al formar en esta perspectiva, los docentes utilizan la motivación, exhortación y el uso de la voluntad como medio para lograr el propósito determinado. En aspectos más concretos, los estudiantes trabajan duro, llenan sus tiempos, participan en actividades extracurriculares, y programas sociales, culturales y deportivos. Es un acompañamiento y no una mediación porque los docentes consideran muy importante formar la personalidad de los estudiantes para ser buenos docentes.

La conciencia crítica y social

La conciencia crítica. Se enfoca a la formación del profesional reflexivo a través de la apropiación de la información de manera analítica. Es una perspectiva donde está presente la reflexión de los estudiantes porque se refiere al desarrollo del intelectual crítico. En este ámbito, Sacristán y Pérez (1992) analizan la formación desde una perspectiva crítica, por medio de la interiorización del

bagaje cultural de orientación política y social, y el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica.

Los formadores hablan de la conciencia, de la mente cambiante y buscan profesionales autónomos, los cuales reflexionen sobre su práctica cotidiana para comprender las circunstancias de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Su enfoque y todo lo realizado se refiere a la orientación crítica a través de la comprensión del bagaje político y social, lo que se vislumbra en las actitudes que requieren el compromiso político como intelectual de la educación.

La perspectiva crítica cuestiona otras prácticas en la formación de docentes. Los seguidores de esta postura desconfían de las alternativas con contenidos infructuosos, alienantes, represivos y carentes de contenidos verdaderos porque son materias instrumentales. Su fundamento se basa en la percepción de sus estudiantes y la dinámica institucional porque identifican poco ambiente democrático y observan un déficit de comprensión del pasado inmediato; identifican a los estudiantes como apáticos e indiferentes, sin capacidad de pensar, participar y protestar críticamente.

En la forma de intervenir, a través de su mediación y metodología utilizada por los docentes, se denota un enfoque basado en la reflexión sobre las propias prácticas. Para los docentes, los estudiantes deben estar preocupados por lo que pasa en todo el contexto internacional, nacional y estatal, y manifiesten su descontento e inconformidad. Deben ser sujetos

pensantes, informados y no manipulables, a través de aprender a fundamentar lo que se afirma, para hacerse responsables de sus actos, poseer conciencia crítica, dar razón de lo que piensan y lo que dicen, y se atengan a las consecuencias.

Su programa se transforma en analítico porque en las actividades al interior del aula, no se realiza una propuesta de acción. Más que la práctica, es el pensamiento crítico el elemento fundamental, porque la práctica diaria se convierte en un pluralismo de ideas, tendencias y un insumo privilegiado para el análisis. Hay una relación de la docencia con la investigación al convertirse en una reflexión filosófica y política sobre la práctica porque les interesa el reconocimiento de los contextos políticos y elaboraciones teóricas para actuar críticamente.

Las sesiones se distinguen por el intercambio de opiniones y propuestas, el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica sobre la práctica para dialogar y pactar. Centra sus ideas en lo que ocurre en la sociedad con el deseo de establecer una conexión directa, significativa y actualizada con las diversas circunstancias sociales. La perspectiva tiene sus críticas porque se cuestiona que pueden provocar algunos conflictos por defender posturas radicales a la tradición de la institución, abogar por respuestas liberadoras para transformar la situación de vida, y pregonar por propuestas con total libertad.

La conciencia social. Es la reflexión sociológica de la práctica como una visión a futuro y dirigida al ámbito

externo porque se perfila un docente comprometido con la sociedad. En el pensamiento de los docentes son importantes los roles de los actores del proceso educativo, y el contexto institucional y social porque los grandes cambios del país van a depender más de la participación ciudadana que del gobierno. Es el compromiso y responsabilidad con la profesión, y la vinculación con la institución y el entorno, como proceso de socialización en las interacciones del educando en el ámbito escolar, con sus compañeros, comunidad y sociedad para formar profesionales con un alto sentido de responsabilidad social.

El formador de docentes concibe la formación como la amplitud del derecho social del futuro docente, a través de la transparencia de pensamiento porque la transformación del docente requiere algo más que conocimientos pedagógicos y didácticos. Al respecto, en la reforma curricular de las escuelas normales (SEP, 2011) se enfatiza el reconocimiento de las características e implicaciones de los diversos enfoques educativos en la Reforma Curricular de las Escuelas Normales, los roles de los actores del proceso educativo y la importancia del contexto institucional. Setúbal (1996), en este ámbito, reconoce que la formación docente no se refiere únicamente a habilidades o destrezas simplemente, sino que se considera una actividad frente al mundo, una forma de entender las relaciones sociales que implica una conciencia y un compromiso.

En la perspectiva y discurso de los formadores está el desarrollo de la sociedad porque buscan una visión centrada

en la relación de la escuela y las desigualdades sociales, y un comportamiento moral en torno a ella. Toman a la escuela normal como un escaparate para formar docentes comprometidos y favorecedores de una sociedad más justa en la que el bien común es mejor que el individual porque sin reflexión social no está formado íntegramente el sujeto.

Los rasgos del perfil como pilares educativos, y la perspectiva de la complejidad situacional

El desarrollo de competencias como elemento del perfil de egreso. En este apartado se aprecia que varios docentes se preocupan por el logro de los rasgos del perfil y dan importancia a la flexibilidad cognitiva porque constantemente enuncian los rasgos y características a considerar en el desempeño. Enfatizan el desarrollo de competencias por medio del análisis, el razonamiento y la creatividad, como componentes de las competencias y actitudes profesionales porque vislumbran a un docente autónomo en el desarrollo de su campo de trabajo.

Se centra en las competencias para resolver los problemas que se le presentan y tomar decisiones con autonomía, favorecer el desarrollo de una capacidad o corregir una habilidad para contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades, como parte de la eficacia. Significa estar preparado para tomar decisiones calificadas ante situaciones problemáticas en la práctica de la profesión. Hace referencia al desarrollo de un conjunto de competencias genéricas y profesionales que dan

paso a otra forma de ejercer la docencia a través de la resolución de situaciones concretas.

La enseñanza se enfoca en el cómo resolver problemas y cómo desarrollar capacidades cognitivas para solucionar las situaciones. Se dirige a la adquisición de destrezas docentes específicas y observables. Los contenidos más específicos se orientan en el reconocimiento de las características e implicaciones, identificar relaciones, identificar la interrelación entre dos aspectos, y señalar ventajas y limitaciones para la aplicación de teorías.

La perspectiva de la complejidad situacional. Se refiere a la formación de los maestros como profesionales de la educación, según la visión de algunos docentes. Se fundamenta en la magnitud y el crecimiento de la complejidad porque nada hay preestablecido y controlado. La denomino *complejidad situacional* porque surge de la relación que establece el sujeto con la realidad. Según los hallazgos de Valliant (2004), ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje porque la complejidad de la tarea exige un cambio de enfoque.

El análisis y la visión a futuro son dos habilidades básicas porque permiten determinar los aprendizajes a lograr y decidir qué conviene enseñar y aprender, porque se vislumbra aún más una brecha entre la formación y la práctica docente. Al respecto, Stenhouse (1987) analiza la determinación de los aprendizajes a lograr y a decidir qué conviene enseñar o

aprender porque los efectos son parciales e inesperados al surgir de la relación establecida entre el sujeto con la realidad.

Desea superar un encuadre tecnicista, frecuentemente limitado a la adquisición de procedimientos didácticos, cuestiona el relativismo de los sucesos y niega un cuerpo de reglas básicas de la profesión porque se consideran sin trascendencia las constantes actividades realizadas en la formación de docentes. Se preocupa por las condiciones efectivas del trabajo docente porque lo más importante son las situaciones presentes y futuras, pero con la misma esencia.

Se enfoca a nuevos problemas y condiciones socioeconómicas porque sitúa la problemática en la formación docente, no sólo en la escuela normal, sino en variados espacios institucionales y externos por estar condicionados por las circunstancias. Se basa en el análisis de las actividades, situaciones y problemas enfrentados en el proceso de formación y en su futura labor porque el dominio de los conocimientos de las asignaturas no es suficiente para una buena práctica docente.

En su perspectiva conciben proyectos de adaptación a su contexto y a buscar posibilidades porque en los tiempos actuales es casi imposible recetas y procedimientos anquilosados. El análisis de su contexto es amplio porque distinguen la importancia de la sociedad global y las nuevas exigencias. En el nivel cognitivo, interesa la metacognición,

el metaanálisis y la autosuficiencia. Priorizan el pensamiento divergente y la necesidad de enseñar a reflexionar. Se consideran responsables de formar nuevas generaciones de profesionistas que tendrán que enfrentarse con un mundo cambiante. Se refiere a movilizar y desarrollar los conocimientos, saberes y experiencias para resolver problemas reales de la docencia. Como señala Tedesco (2003), aprender a aprender modifica la estructura institucional de los sistemas educativos y es uno de los nuevos retos a enfrentar por parte de los docentes.

Los seguidores de esta perspectiva critican otras alternativas en la formación docente. Para ellos se debe identificar, a partir del trabajo real, los conocimientos y las competencias requeridas para hacer aprender en tales condiciones para ayudar a construir sentidos, contar con aptitudes para enfrentar eficazmente situaciones análogas, y no sólo formar directamente para la práctica.

Buscan evidenciar la construcción de conceptos propios a través de la identificación y análisis de la diversidad de condiciones, para no repetir los ya establecidos a través de su propio potencial y un trabajo autónomo. Se basan en un aprendizaje a través de problemas, realizan debates sobre la formación docente, utilizan preguntas generadoras y analizan situaciones emergentes que debe afrontar el maestro porque interesa el aprendizaje permanente. Se interesan por invertir prácticas anquilosadas porque no cuentan con un propósito educativo real, las cuales quitan tiempo, dinero y esfuerzo.

Conclusiones

La formación docente implica no solamente lo establecido en el plan de estudios, sino también los supuestos y percepciones de los formadores. Comprende un entramado de experiencias y procesos psíquicos y culturales de los formadores de docentes a través de sus necesidades, posibilidades y concepciones predominantes. Son los enfoques, visiones, imaginarios y posiciones heterogéneas, individuales o colectivas, principalmente implícitas y de modo consciente, en la formación de profesionistas.

Existe una variedad de significaciones y perspectivas; en cada una, la formación de docentes se percibe como un espacio privilegiado para la formación de los sujetos de acuerdo a las concepciones poseídas. En los discursos de cada una coexisten concepciones y tendencias e incluyen una exhortación para reorganizar la dimensión respecto a cómo y en qué formar a los futuros docentes, porque todas desean romper con el sentido tradicional de la formación de los profesionales de la educación.

En la primera perspectiva se evidencia un enfoque donde la base general es el conocimiento, la psicología del desarrollo y la formación en el ámbito instrumental. En los supuestos de los formadores de docentes se vislumbra la importancia de tener fundamentos de los campos del conocimiento, poseer un cuerpo de conocimientos sólidos, tener dominio pleno de los contenidos a través de la sistematización de la información disponible. Los estudiantes deben contar con bases

disciplinarias y metodológicas sólidas, herramientas didácticas, técnicas pertinentes, identificación de conceptos y dominio de definiciones porque interesa la correcta aplicación de la teoría.

Interesa el papel de la psicología del desarrollo y la pedagogía porque es la formación necesaria de los estudiantes. Es importante aprender teorías y modelos para su aplicación prescriptiva y deductiva. Es una prioridad el análisis de las tendencias educativas, características de las reformas curriculares y la importancia de los nuevos enfoques educativos.

La formación en el ámbito instrumental se enfoca a la adquisición de la técnica. Se caracteriza por otorgar mayor valorización a saber enseñar y saber hacer a través de los temas pedagógicos recibidos y su aplicación práctica. Se basa en el logro de la eficiencia y eficacia, con resultados constatables y medibles, donde están presentes las reglas y actividades concretas.

Una segunda perspectiva general se enfoca a la identidad profesional y ética. Se refiere a la importancia de las normas y actitudes, como prioridad en la formación de un docente comprometido con su profesión. Da importancia a la construcción de la identidad docente a través del proceso de cómo se forman. Interesan los procedimientos, valores, actitudes y las competencias sociales. Se preocupan por mejorar la convivencia, propiciar la autonomía, y promover el desarrollo de actitudes y valores. Se basa en principios

generales, responsabilidad, procedimientos y disposiciones normativas, y se preocupa por las normas, actitudes y la personalidad del futuro docente porque interesa mucho la tradición normalista.

La siguiente postura en la formación docente se basa en la conciencia crítica y social. En la conciencia crítica es el pensamiento crítico el elemento fundamental. Se enfoca a la formación del profesional reflexivo, a través de la apropiación de la información de manera crítica para despertar la conciencia y desarrollar un pensamiento libre porque interesa la capacidad de reflexión crítica sobre la práctica. La conciencia social se enfoca a la reflexión sociológica de la práctica para contar con docentes comprometidos con la sociedad. Es el compromiso y vinculación con la institución y el entorno como proceso de socialización de las interacciones del educando e interesa formar profesionales con un alto sentido de responsabilidad social para entender las relaciones sociales.

La última perspectiva identificada se refiere a la importancia de las competencias como elemento de los rasgos del perfil, y la perspectiva de la complejidad situacional. En el tema de las competencias se da importancia a la flexibilidad cognitiva. Enfatiza el desarrollo de competencias a través del análisis, el razonamiento y la creatividad para resolver problemas y tomar decisiones.

La perspectiva de la complejidad situacional se fundamenta en la magnitud y crecimiento de la complejidad en el ámbito

educativo. Se preocupa por la transformación de la práctica a través de la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad porque interesan los recursos más complejos para comprender mejor la esencia. Se refiere a movilizar y desarrollar los conocimientos, saberes y experiencias para resolver problemas reales de la docencia, priorizan el pensamiento divergente y la necesidad de enseñar a reflexionar. La formación se fundamenta en la incertidumbre y en lo imprevisible, porque hay zonas indeterminadas de la práctica, las cuales se caracterizan por la singularidad y el conflicto de valores del entorno en el que el profesional realiza su acción.

Pero la variedad de los supuestos implícitos identificados en los formadores contribuye a la fragmentación porque son abstracciones complejas en la formación de docentes, y vislumbran en ocasiones un *impasse* en su campo, enfocados al aprendizaje, al ámbito cognoscitivo, social, afectivo y cultural.

Se cuestionan algunas características de las diferentes visiones: el dominio de conocimientos no resuelve las situaciones reales porque se centra casi exclusivamente en la transmisión de conocimientos; la formación en el ámbito instrumental imita modelos y adolece del juicio moral y político de los fines de la actuación profesional para resolver problemas educativos; el interés por las normas y actitudes sólo se preocupa por el impacto y no por el proceso; en la formación crítica no existe un compromiso real por transformar y sólo se pierde tiempo en filosofar y

cuestionar la realidad, porque el desafío no es saber las cosas que se tienen que hacer, sino hacerlas; y el desarrollo de competencias y la complejidad situacional son confusas y abstractas para su comprensión y puesta en marcha.

Como posibles alternativas para avanzar en una mayor calidad en la formación docente es importante una determinación del equilibrio de los supuestos implícitos a través de la recuperación y valoración de cada aporte porque todas son propuestas y acciones en la formación docente. Algunos docentes, en sus concepciones y supuestos, vislumbran nuevas necesidades y demandas, y evidencian una preparación con sustentos teóricos y metodológicos adecuados, los cuales deben ser recuperados. Finalmente, es importante reconocer que no hay un modelo fijo pero hay modelos y sus metodologías se centran en encontrar caminos para el cumplimiento futuro de su misión.

Referencias

- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- Barrantes, A. y Mejía, A. (2010). La opinión del personal docente en educación primaria sobre las actividades de desarrollo profesional que realiza y la influencia que tienen en su práctica pedagógica. Revista electrónica

Actividades Investigativas en Educación, sep-dic., 1-15.

Recuperado en

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44717980013>

- Becerril, S. (1999). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Instituto Tecnológico de Querétaro.
- Davini, MC. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, P. (1997). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Florez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Nomos.
- Follori, R. (1995). *Práctica educativa y rol docente*. Buenos Aires: REI - Aique.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Imbernon, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *La formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia; una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), núm. 33, abril-junio, 487-511.

- Reyes, R. (1993). La formación inicial del profesor de educación básica. En *Cero en Conducta* (México), año 8, núm. 33-34, mayo.
- Roggi, L. (1999). *Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada*. Recuperado de <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm>
- Sacristán, G. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Buenos Aires: REI.
- Sacristán, G. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Schon, D. (1992). *La formación del profesional reflexivo*. España: Paidós.
- SEP. (1984). *Planes y programas de estudio para la licenciatura en educación primaria*. México: SEP.
- SEP. (1997). *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios, 2011. Licenciatura en educación primaria*. México: SEP.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Suárez, J. (2005). *Reflexiones en torno al desarrollo profesional docente*. Recuperado de www.eae.ucr.ac.cr
- Setúbal, M. (1996). Demandas que surgen de la autonomía y descentralización. En *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: UNESCO. Recuperado de <http://www.rioei.org/opinion16.htm>
- Tedesco, JC. (2003). Los pilares de la educación del futuro. En *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaime Bofill; UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Torres, R. (1997). La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros. En *Profesionalización docente*. Cuaderno de trabajo núm. 8, Cumbre Internacional de Educación, México: CEA-UNESCO.

Valliant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.

8

ENTRE PROCESOS Y CONSIDERACIONES... PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A POBLACIONES

JORGE JAIRO POSADA ESTRADA
YUDI ASTRID MUNAR MORENO
FRANCY HELENA MOLINA ARBOLEDA

PRESENTACIÓN

Este artículo presenta algunos avances de la investigación Formación de educadores en las Escuelas Normales para la atención educativa a poblaciones en las escuelas Normales Superiores de Villavicencio, Quetame, Ubaté y Buenaventura en Colombia; se indaga por las concepciones y las prácticas pedagógicas en la formación de los educadores.

Las Escuelas Normales con las que se ha desarrollado la investigación tienen una gran trayectoria de trabajo educativo con poblaciones, las cuales están haciendo un análisis en relación a las exclusiones sociales y culturales que se manifiestan en las instituciones educativas y están construyendo a su vez, diferentes propuestas.

Desde el 2010 un grupo de profesores de la línea de Educación Comunitaria de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional viene desarrollando un proyecto de investigación sobre la formación de maestros para la atención

educativa a poblaciones (en las Escuelas Normales Superiores de Villavicencio, Quetame, Ubaté y Buenaventura), en el marco de los procesos de acompañamiento pedagógico que la Universidad realiza con las Escuelas Normales Superiores del país.

Las preguntas centrales que han orientado esta investigación son: ¿Cómo se pueden caracterizar e interpretar las concepciones y las prácticas pedagógicas de formación de los estudiantes en los ciclos complementarios de las escuelas Normales para la "atención educativa a poblaciones" teniendo en cuenta el diálogo de saberes y la interculturalidad? ¿Qué prácticas se realizan para esto y desde qué lecturas de los sujetos y de sus saberes?

La investigación está pensada desde una concepción de formación de maestros, que los concibe como sujetos de saberes (Boom y Unda, 2006). De igual manera consideramos que el trabajo de "atención educativa a poblaciones" supone una reflexión pedagógica desde el diálogo de saberes (Cendales y Mariño, 2004) y la interculturalidad (Walsh, 2004) lo que implica que la formación docente debe trascender los asuntos exclusivamente instrumentales del trabajo educativo.

Inicialmente el marco teórico de este trabajo investigativo se desarrolló desde dos categorías centrales; el diálogo de saberes y la interculturalidad. El diálogo de saberes se asume como una perspectiva teórica de la pedagogía que busca apartarse de una visión monológica de la educación, es una perspectiva basada en los planteamientos de Freire (1998)

sobre el carácter dialógico del conocimiento, entre sujetos diferentes y en contextos desiguales de poder.

Compartimos la idea con Walsh (2000) de que la interculturalidad más que una realidad ya dada, es una meta, es una propuesta a construir, relacionada con "la atención a la diversidad cultural que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad, cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural".

El proceso investigativo se ha adelantado a través de las siguientes etapas o momentos: En un primer momento se realizaron acuerdos y negociaciones con los profesores y directivas de las Escuelas Normales, se crearon los equipos de investigación, se formularon los compromisos. Se ha venido organizando un equipo investigativo en cada Normal (Compuesto por 2 educadores, del programa de formación complementaria).

El proceso de negociación con las Escuelas Normales permitió reflexionar la pertinencia del objeto investigativo en el desarrollo de las acciones que éstas ejercen como formación y proyección social.

Se establecieron las responsabilidades del equipo investigador de acuerdo a las condiciones y circunstancias de cada escuela normal (participación en la revisión conceptual

de las categorías propias de la investigación, adelanto de actividades de recolección de la información, elaboración de descripciones y narraciones sobre las acciones que se realizan con los diferentes grupos poblacionales, participación en las reuniones).

Al mismo tiempo se ha avanzado en la revisión de textos con el ánimo de fortalecer el marco teórico de la investigación. Y se diseñaron talleres para la recolección de la información.

En una segunda fase se hicieron talleres de descripción narrativa de las acciones que realizan las Normales con los grupos poblacionales. Esta etapa nos permitió recoger información sobre las prácticas de cada una de las Normales con grupos poblacionales.

En una tercera fase se efectuaron ejercicios de análisis de la información, con base en categorías tales como: población que atienden, conocimiento del contexto, fundamentos y propósitos de la atención educativa a poblaciones. También se realizaron análisis comparativos entre la información aportada por los estudiantes y los profesores de cada una de las Normales estudiadas, y entre Normales.

Después de un análisis inicial y de la consolidación de la primera parte de la información, se han generado espacios de encuentro y socialización de las construcciones logradas, por medio de la comunicación e interlocución con los profesores y estudiantes de las instituciones. Para esto se desarrolló una

reunión en la Universidad Pedagógica Nacional con los profesores de las Normales, en la que se llevó a cabo la socialización del informe de avance y se hicieron aportes para el análisis de la información. Una vez realizada esta etapa de la investigación se efectuó un encuentro conjunto de las Normales, donde además de la integración entre estudiantes y profesores realizamos un taller sobre la formación de educadores para la atención a grupos poblacionales.

Como complemento al proceso se hicieron otras reuniones y jornadas de socialización en las normales para analizar la información y para construir propuestas de acción con el fin de mejorar los procesos formativos en relación al trabajo educativo con poblaciones.

CONFIGURANDO EL SENTIDO: AVANCES EN LA REVISIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL

Los avances en los referentes teóricos se han dado en dos grandes campos:

La categoría formación de educadores y el análisis de las políticas de atención educativa a poblaciones. En relación a la categoría de formación de educadores se ha trabajado por medio de la elaboración de reseñas críticas de varios artículos y libros.

En cuanto al análisis de las políticas de atención educativa a poblaciones los desarrollos se plasmaron en una ponencia

que se dedica a analizar los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables en Colombia, la construcción de esta ponencia permitió al equipo avanzar en la conceptualización de una de las categorías fundamentales en este proceso investigativo.

Formación de educadores

La revisión de documentos y textos alrededor de la categoría de formación docente tomó en torno varios aspectos: el filosófico en relación al concepto de Bildung, el pensamiento Freiriano y las pedagogías críticas, los cambios en el contexto y su incidencia en la formación de educadores, las políticas y tendencias de formación docente en Colombia y en América Latina.

Gadamer (1991) realiza una historia del concepto de formación como experiencia espiritual.

El acercamiento al concepto de formación en la obra gadameriana se orienta en la historia y en la estética como experiencia espiritual. La formación designa "en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre". El concepto de formación enfatiza más el "devenir de este proceso" que las finalidades: "el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión" (Gadamer, 1991:43).

La formación según Gadamer implica una distancia de sí mismo para juzgar de una manera más amplia el horizonte. La formación requiere pensar históricamente, lo cual incluye el conocimiento de que los otros siempre tienen algo que aportar. Supone el permanecer abierto a puntos de vista diversos, más generales que el propio.

Conjuntamente con la reflexión sobre el origen del concepto de formación, trabajamos con los profesores y estudiantes de las Normales las ideas de Alberto Martínez Boom y María del Pilar Unda Bernal, con base en su artículo: "Maestros: Sujetos de Saberes y Prácticas de Cualificación" (2006).

Estos autores plantean que:

"El problema del maestro, su formación y su ejercicio no se resuelve si restringimos la cuestión a proponer nuevos modelos o fórmulas que no hacen sino retocar y bordear la cuestión sin afectar sus fundamentos. Propuestas sobran; lo que se precisa es producir un viraje, una reconceptualización que ubique al maestro en una dimensión radicalmente distinta" (Boom y Unda, 2006:1).

Los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de Educadores de la Escuela Normal de Buenaventura sintetizaron algunas ideas de este artículo diciendo:

"... la formación de un maestro debe incluir la ética y la política que son las que aseguran prácticas educativas de compromiso con nuestras comunidades, la creación de espacios para los aprendizajes compartidos tanto para el estudiante como para nosotros..."

El maestro es un "Ser" con un conjunto amplio de nociones, conceptos y métodos en su quehacer pedagógico que lo constituye en un sujeto de saberes, ser un sujeto de saberes incluye tareas de participación, investigación, innovación y experimentación que lo apropian de su trabajo educativo y lo relacionan con el resto de la sociedad, el conocimiento, la cultura y el desarrollo del pensamiento, de ahí que los procesos de formación deben contemplar y partir de las discusiones.

Los proyectos que se generan de la reflexión, el intercambio de saberes y prácticas pedagógicas que adelantan los docentes para producir efectos en la relación del maestro con la escuela. Por todo esto se considera, que se debe ir más allá de esa visión estrecha que ha reducido la capacitación en herramientas para implementar las políticas educativas".

Además de la reflexión de Unda y Martínez, el desarrollo teórico de esta investigación se ha apoyado en las ideas de Paulo Freire. Desde el pensamiento Freiriano, la formación docente como asunto de vital importancia que trasciende la formación instrumental, debe ser vista como una oportunidad de reflexión de los maestros en torno a su práctica, pedagógica.

El pensamiento Freiriano sobre la formación docente destaca fundamentalmente la idea del educador progresista, en donde el maestro hace de su labor una praxis, es decir una reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo. Una labor con base en el diálogo, que problematiza la realidad.

En este orden de ideas, la formación de educadores en Freire se considera como un componente fundamental en su labor como

educador, para lo cual, debe tomar distancia de su práctica, "pasando del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica". Esto coincide con los planteamientos de Ana María Saúl en su texto "Freire y la formación de educadores, múltiples miradas" cuando afirma que la formación del educador es "Un acto epistemológico, un acto de producción de conocimiento" (Saúl, 2002).

El proceso de formación implica el conocimiento de los aspectos políticos, sociales, culturales y económicos de la sociedad en la cual se desarrolla su labor educativa. Freire recalca en la necesidad de enseñar y aprender con los demás para intervenir en la realidad que arroja la exclusión, la violencia, la pobreza y los efectos de la inequidad.

En la práctica docente existe la necesidad del reconocimiento de la conciencia de que el ser humano no es un ser acabado, esto significa que desde la concepción pedagógica de Freire, el maestro orienta su propia formación transformándose en sujeto de su desarrollo intelectual, político y ético.

Atención educativa a poblaciones

En la Ley General de Educación colombiana o ley 115 de 1994 se contempló realizar "atención educativa a poblaciones" incluyendo allí la Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, la Educación para adultos, la Educación para grupos étnicos, la Educación campesina y rural y la Educación para la rehabilitación social.

En el 2005 el gobierno nacional divulgó la “Política para la atención educativa a las poblaciones vulnerables” (Ministerio de Educación Nacional, 2005), incluyendo, la política para cada grupo poblacional. Para la reflexión sobre esta categoría tuvimos en cuenta los conceptos de biopolítica de Foucault y los planteamientos de lo público de Hannah Arendt, así como las ideas de Boaventura de Sousa Santos sobre el colapso del contrato social.

De esta forma, nos interesó mostrar cómo opera la política educativa en el marco de un estado neoliberal ¿por qué el énfasis en la cobertura y en la asistencia? y ¿qué efectos se producen sobre la ciudadanía? Una primera constatación es que la Ley General de Educación o Ley 115 habla en su Título tercero de “Modalidades de atención educativa a poblaciones”, y en el documento que es objeto de nuestra reflexión crítica se mencionan como “poblaciones vulnerables”.

El documento de política, define en varias ocasiones a la población vulnerable, por ejemplo: “Son personas que por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden” (MEN, 2005:7). En las definiciones de población vulnerable la culpa de la situación se le atribuye a “determinadas circunstancias” que no se dicen cuáles son. El documento no dice cuáles son las causas de las diferencias socioculturales y económicas. En estas definiciones de población vulnerable las personas no aparecen como sujetos, ni como ciudadanos.

Los principios de la política: corresponsabilidad, participación, equidad, reconocimiento, la multiculturalidad.. permiten ganar consenso, cierta gubernamentalidad, aparece el Estado dirigiendo la conducta de las poblaciones. Las estrategias propuestas para la atención educativa a poblaciones se corresponden con las características de un Estado neoliberal regulado por el mercado. El Estado compra para desarrollar el servicio educativo "modelos educativos flexibles" paralelos a la educación tradicional. La preocupación por la eficiencia se traduce en la utilización de criterios de mercado para la atención educativa, ¿qué modelos garantizan a menor costo una determinada cobertura? Ésta es la lógica que se impone para la atención educativa a poblaciones.

A cambio de propiciar procesos participativos comunitarios donde los profesores tengan un protagonismo central en la construcción de propuestas educativas pertinentes, contextualizadas, y donde los profesores no se conviertan en simples aplicadores de paquetes educativos (cartillas, módulos). El documento de política afirma: "La Revolución Educativa está comprometida con el mejoramiento del sector para la educación institucional tradicional, pero también para garantizar el derecho a las poblaciones excluidas, mediante la combinación de estrategias que amplíen la cobertura, brinden una educación adecuada y pertinente a las particularidades de estas poblaciones y racionalidad y eficiencia en la gestión de los recursos y en el buen funcionamiento del sector, bajo los parámetros de eficacia

institucional, descentralización administrativa y autonomía del establecimiento educativo" (MEN 2005).

No se dice ¿qué supone "el mejoramiento del sector para la educación institucional tradicional"? el mejoramiento no es su transformación en una educación realmente inclusora e intercultural. Este documento de política constituye una forma de gestión controlada de la desigualdad y la exclusión como lo plantea Boaventura de Sousa Santos; es una política que no fortalece la construcción de ciudadanías participativas, sino ciudadanías subordinadas, de baja intensidad.

Se responsabiliza de alguna forma de la situación a las poblaciones, pero no se propician condiciones reales para transformar la situación de desigualdad y exclusión. A pesar de que el gobierno dice cumplir con los más necesitados, no es clara la importancia de estas políticas; siguen siendo políticas de segunda clase. No se crean las condiciones para que se den espacios de debate y deliberación, los cuales son necesarios para la construcción de una política pública al respecto.

Siguiendo a Hannah Arendt la reflexión que proponemos establecer, es que la política debe ser plural, por ello aunque el Estado se ha preocupado por definir marcos de acción para la atención educativa de estas poblaciones, no ha habido mayor participación del público en la formulación de la política, es claro entonces que el documento está diseñado

para su aplicación y no para su deliberación, constituyéndose en una acción no discutida.

El Estado colombiano ejerce la biopolítica a fin de que los mecanismos de poder (lineamientos, normatividades...) le posibiliten a través de determinadas tecnologías, definir la condición de vulnerabilidad en el sujeto con el objeto de ejercer control sobre él.

Lo anterior se evidencia en la necesidad de nombrar ciertos grupos de población ejerciendo a la vez una regulación descentralizada de las acciones que permitan el control sobre los mismos, es decir la gestión de la desigualdad y la exclusión.

LOS PROCESOS Y LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE LAS NORMALES CON POBLACIONES

Los maestros y los estudiantes del programa de formación complementaria en cada Escuela Normal han presentado aspectos relativos a diversas acciones como las prácticas pedagógicas y las salidas de campo. Alrededor de estas cuestiones destacamos las voces de los docentes y estudiantes: "La práctica en diversos contextos se da tomando como referencia la atención a poblaciones vulnerables: Desplazados (trabajo en la Unidad de Atención y Orientación de la Alcaldía); allí los docentes en formación colaboran con esta entidad municipal ayudando en la atención de la gente desplazada en cuanto a procedimientos que deben realizar, y colaborando con

la ludoteca para los niños desplazados” (Wilson García DOCENTE ENS Villavicencio).

“...en el primer espacio los estudiantes que se preparan como maestros cumplen con unas horas de un programa llamado PEFADI y durante sus prácticas atienden algunos grupos poblacionales de acuerdo al campo de práctica para el cual fueron asignados, urbano o rural... Por otra parte algunos estudiantes buscan a personas que no saben leer y escribir y los visitan en las casas para alfabetizarlos...” (Inés Peña DOCENTE ENST Quetame).

“...el programa de formación complementaria orienta esos procesos desde la práctica pedagógica y los procesos de investigación..... en estos momentos nos hemos proyectado hacia el ancianato, estamos en la cárcel donde estamos viviendo una bonita experiencia porque nos hemos dado cuenta que en esos centros en realidad nos necesitan. Y en educación especial tenemos al LINCEM...” (Ana Aguilar. Coordinadora del Ciclo de Formación ESNJL de Buenaventura).

“...la idea es que ellos empiecen a acercarse a esa población y sobre todo a comprender que en su ejercicio docente siempre van a tener algún tipo de población de estas y debe atenderlas; entonces hemos hecho esa práctica, en el marco de esa práctica hemos planeado una salida pedagógica y estuvimos hace ocho días en Puerto Gaitán en dos resguardos indígenas, dos días donde conocimos la forma como ellos viven, las condiciones en las que están, nos contaron cómo hacen para enseñarles a los niños, nos hablaron del plan de estudios.

Los muchachos de aquí hicieron unas intervenciones desde el juego con los niños indígenas” (Julieta Enciso DOCENTE E.N.S. Villavicencio).

“...en este ámbito se trató de acercar a los estudiantes al concepto de vulnerabilidad a través de prácticas con niños en situación de pobreza extrema, niños no escolarizados, adultos de la tercera edad y población con necesidades educativas especiales. Igualmente se atendieron niños hijos de mineros, población rural y adultos no alfabetizados, a través de metodologías como Escuela Nueva, (escuela unitaria) y educación de adultos (CAFAM)” (Jennifer Quiroga DOCENTE ENS Ubaté).

“... el trabajo que los muchachos hacen en las prácticas que se van a la zona rural por un mes a trabajar con poblaciones... Netamente Indígenas, pero trabajan en la ruralidad” (Isnelda Murillo, Docente Investigación, Directora Centro de Investigación ENSJL de Buenaventura).

“La Escuela Normal Superior de Ubaté siempre se ha preocupado por dar atención a diversas poblaciones y para ello desde la parte pedagógica asume una práctica integral para facilitar espacios y vincular a esas poblaciones que en muchos casos son invisibilizados, apartados y en muchas ocasiones excluidos.

Hablamos entonces de niños con necesidades educativas especiales, niños con problemas de aprendizaje, madres

adolescentes, madres comunitarias, adultos no alfabetizados, niños con desescolarización, y poco a poco viendo la necesidad de hacer atención a esta población tan diversa, la práctica ha tenido que movilizar intereses, teorías, modelos y sobre todo potencializar la parte humana" (Liliana González ENS Ubaté).

"Nosotros hemos trabajado en un plan de alfabetización con adultos, de este proyecto tanto ellos como nosotros hemos aprendido demasiado, nos han dejado enseñanzas, experiencias que demuestra que la vida es un reto, depende de nosotros vencer los obstáculos, todo se basa en la fuerza de voluntad y en el apoyo que reciben" (Juan Pablo Robayo ESTUDIANTE 10° ENS Ubaté).

"Con lo de los adultos recuerdo que al finalizar ellos nos entregaron unos diplomas donde dicen que agradecen el trabajo, dicen gracias en el escrito por su dedicación, esmero y entrega,..." (Mariela Vargas Docente ENSJL de Buenaventura).

"Desde mi punto de vista y mi experiencia como docente, me doy cuenta que es difícil trabajar con poblaciones diversas y más cuando la escuela es unitaria...

Pienso que para el municipio es fundamental tener en cuenta todas estas situaciones que se pueden presentar en una comunidad y ellas deberían brindar capacitaciones a los futuros docentes para que el día de mañana puedan manejar estos problemas con facilidad y tomar la verdadera

importancia que ellos se merecen" (Elida Guevara III SEMESTRE CCFD ENSST Quetame).

"Hace poco tuve la oportunidad de compartir con una comunidad, gracias a la institución educativa pude tener un acercamiento con diferentes poblaciones. Gracias a la Escuela Normal Juan Ladrilleros he aprendido a relacionarme con diferentes personas o diferentes poblaciones ya que es una de las pocas oportunidades para acceder al proceso de formación" (Isnelda Murillo, Docente Investigación, Directora Centro de Investigación ENSJL de Buenaventura).

RECONSTRUYENDO LAS EXPERIENCIAS: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ESCUELAS NORMALES

Para el análisis de la información en relación a las acciones que las Normales realizan con poblaciones hemos organizado la información con base en las siguientes categorías:

Poblaciones que atienden, conocimiento del contexto, fundamentos y propósitos de la atención educativa a poblaciones, procesos y actividades para la atención educativa a poblaciones, espacios desde dónde trabajan la atención educativa a poblaciones, aprendizajes logrados y dificultades. A continuación presentamos algunos resultados de este análisis.

Poblaciones que atienden: **se** encuentra un amplio contraste entre las Normales de Ubaté y Quetame que están ubicadas en provincia frente a la Normal de Villavicencio que se

encuentra en ciudad. Así, las dos primeras atienden principalmente población rural y la última tiene mayor amplitud de poblaciones para la atención educativa por sus condiciones socioculturales.

En general las Escuelas Normales han tenido experiencia con población que presenta necesidades educativas especiales, población en condición de desplazamiento, experiencias con niños en extra edad y en educación de adultos, grupos étnicos, educación campesina y rural, rehabilitación social.

TRABAJO EDUCATIVO DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES ESTUDIADAS CON POBLACIONES

Con respecto al conocimiento del Contexto:

Comparando la información entre Normales, se puede decir que no se han emprendido ejercicios de contextualización que permitan conocer a fondo las características de las regiones. La contextualización es una etapa del proceso de formación en la cual los estudiantes realizan la caracterización de sus lugares de práctica, nos podemos preguntar: qué criterios tienen en consideración para la contextualización, qué aspectos tienen en consideración en dicha caracterización, cómo utilizan esta contextualización para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes y en su formación.

No se asume la caracterización del contexto como un ejercicio pedagógico e investigativo. Aún no se visualizan los efectos

sobre la práctica pedagógica y las transformaciones que se generan en ésta.

Con respecto a los fundamentos y propósitos de la atención educativa a poblaciones:

Es de notar que las Normales consideran necesario fortalecer la fundamentación teórica sobre el trabajo educativo con poblaciones; aunque se ha venido trabajando en la construcción de referentes desde perspectivas teóricas como las aportadas por Zemelmán, Freire, Luis Amigó, Vygostki entre otros.

Con respecto a los procesos y actividades para la atención educativa a poblaciones: Es reiterativa la tensión entre práctica pedagógica e investigación, debido al momento de transición en el que se encuentran, debido a la "verificación de las condiciones de calidad" y la movilidad académica de maestros, lo cual hace que los procesos estén muy centrados en las personas y no en la institución como tal. Las escuelas Normales superiores manifiestan procesos y actividades de atención a poblaciones a través de la práctica pedagógica investigativa que en general desarrolla las siguientes fases: caracterización, problematización y propuesta de intervención. Es relevante anotar que tanto Quetame como Ubaté aun se encuentran en transición frente a la estructuración del proceso debido al cambio de maestros y a la verificación. Sobresalen también las acciones de servicio social y las salidas pedagógicas como espacios para el

reconocimiento de diversas experiencias y grupos poblacionales.

Con respecto a los espacios desde dónde trabajan la atención educativa a poblaciones y la importancia de la relación práctica investigación: Las prácticas son espacios fundamentales en las Normales, desde allí se realizan las acciones educativas con diferentes grupos poblacionales. Como se ha mencionado anteriormente, es necesario profundizar en las relaciones de las prácticas con los proyectos de investigación.

Con respecto a los aprendizajes logrados: Las Normales consideran que las prácticas con poblaciones son muy significativas para los estudiantes en formación, ya que les permite sensibilizarse ante las necesidades de las comunidades y ante la exclusión que se realiza en las instituciones escolares. Encontramos como dificultades comunes a las cuatro Normales la existencia de muchos proyectos, la falta de sistematización de estos, la escasez de tiempo para el trabajo con las poblaciones. Además, las tensiones entre los maestros de los sitios de práctica con los normalistas, la necesidad de fortalecer los fundamentos teóricos y referentes para el trabajo educativo.

Encontramos con base en el análisis de la información, que los profesores y los estudiantes de las Normales tienen una preocupación permanente por pensar nuevas formas del ejercicio docente.

ALGUNAS CONSIDERACIONES Y PERSPECTIVAS

Esta investigación ha podido constatar la experiencia que cuatro Escuelas Normales han tenido frente a la atención educativa a poblaciones, por esto sigue siendo importante continuar procesos de interlocución que fortalezcan la reflexión sobre dicha atención y sobre la formación de educadores para el trabajo con dichas poblaciones.

Las Escuelas Normales en Colombia han sido espacios educativos estratégicos por su cercanía con las poblaciones y con la variedad de regiones del país, en ellas se educan diversos sectores sociales populares y están ubicadas en núcleos regionales y locales vitales. En este proceso de atención educativa a poblaciones las Escuelas Normales están trabajando para superar problemáticas como el activismo, la debilidad de los fundamentos conceptuales para realizar la formación y el trabajo pedagógico.

De esta forma se propone consolidar la reflexión de la práctica como elemento clave de la formación de educadores, y darle continuidad al trabajo pedagógico que muchas veces se ve obstaculizado por los cambios permanentes de profesores y la debilidad en el análisis del contexto y de los sujetos con los que trabajan.

Por todo esto se hace necesario establecer una propuesta colectiva de interlocución entre Normales y entre estas y la Universidad, alrededor de dichos núcleos problemáticos que permitan fortalecer las propuestas de formación inicial de

los educadores, sin desconocer la historia y el trabajo hasta ahora realizado. A las Normales se les ha atribuido la formación de educadores para la labor educativa con la infancia, sin embargo es importante tener en cuenta que dicha labor es al mismo tiempo trabajo educativo con poblaciones, puesto que se trata de una infancia diversa, heterogénea y en situación de desigualdad. Las Normales se han formado para trabajar con la infancia de los diversos sectores sociales de la población, en este sentido, un aspecto no excluye lo otro.

Igualmente, que para cualificar la propuesta de formación de los educadores normalistas es necesaria la sistematización de las acciones que se vienen adelantando, de manera que se de continuidad y se establezca un derrotero de acción que fortalezca el sentido de estas acciones. La reflexión de las prácticas educativas incluye la contextualización, sistematización y conceptualización con el fin de continuar los procesos de transformación.

Algunas reflexiones teóricas realizadas en el transcurso de esta investigación nos hacen ver la importancia de que la formación docente fortalezca la identidad como educadores comprometidos, como sujetos sociales y no sólo como aplicadores de herramientas instrumentales.

La investigación ha permitido el compartir la experiencia formativa de los estudiantes y profesores de los programas de formación complementaria de las cuatro Normales. Estos ejercicios son elementos valiosos en la formación de educadores. Las Normales, en conjunto con la práctica

pedagógica investigativa han estructurado en sus nuevos planes de estudio espacios académicos donde analizan de forma explícita los asuntos pedagógicos de la educación con poblaciones. Estos espacios están en proceso de construcción, en ellos además de los modelos pedagógicos flexibles propuestos por el MEN, están planteando temas como la etnoeducación, la educación especial, y las pedagogías críticas.

Se han construido referentes teóricos con los cuales fundamentar las prácticas y demás procesos de formación de sus estudiantes. Han logrado el apoyo de instituciones especializadas; evidenciando las profundas problemáticas del contexto y la ausencia de proyectos políticos y pedagógicos que permitan prácticas transformadoras.

Los principales autores y tendencias teóricas en los que se apoyan se centran en el humanismo y las pedagogías críticas; sin embargo, se ha constatado la necesidad de una mayor comprensión y ampliación de los referentes para el fortalecimiento de la formación y de las prácticas.

Se ha sugerido potenciar la investigación y las alianzas institucionales para la formación y las prácticas en la atención educativa a poblaciones. En medio de una sociedad excluyente y la ausencia de pensamiento crítico, maestros y estudiantes se proponen sensibilizar a la comunidad y emprender proyectos éticos y políticos. Finalmente fruto del trabajo realizado se ha reconocido la relevancia de los conceptos de interculturalidad y diálogo de saberes para

potenciar los procesos formativos y las prácticas de los educadores.

Referencias

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* Madrid: Siglo XXI.
- Calvo, G., Rendón, B., y Rojas, L. (2004). *Un Diagnóstico de la formación docente en Colombia.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cendales, L y Mariño, G. (2004). *Educación no formal y Educación Popular, Hacia una pedagogía del diálogo cultural.* Caracas: Fe y Alegría.
- Da Silva, T. T. (1998). "Educación Poscrítica, Currículum y Formación: *La Formación Docente*". En: A. Birgin, I. Dussel y otros. *Cultura, escuela y política.* Buenos Aires: Troquel.
- Fals, O. (1978). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla.* Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El Modelo Dialógico de la pedagogía. Un aporte desde las experiencias de comunidades de Aprendizaje. En: *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1: 41-61.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI.

- Gadamer, H, G. (1991). *Conceptos básicos del humanismo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gómez, A., Acosta, W. (2006). *Diversidad Cultural en la formación de maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, B, A. y Unda, M. P. (2006). *Maestro sujeto de saber y prácticas de cualificación*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf.
- Max, Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad.
- Messina, G. (2003). *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: Un estado del arte en los noventas*. *Iberoamericana de educación*. pp. 19,145-207.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2005). *Política para la atención educativa a las poblaciones vulnerables*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Osorio, S, S. y Polo, D. E. (2003). *La formación de docentes. Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Posada, E, J. (2008). *Notas sobre la formación de educadores y la necesidad de investigación de la propia práctica*. Bogotá: Fe y alegría.
- Rentería, E., (2004). *Características fundamentales de la formación docente: un reto para las escuelas Normales superiores y las facultades de educación*. Bogotá: Ed. magisterio.
- Restrepo, E. (2008). "Multiculturalismo, gubernamentalidad, resistencia". En: O Almario y M. Ruiz (E.d.). *El giro*

hermenéutico de las ciencias sociales y humanas (pp. 35-48). Medellín: Universidad Nacional.

Santos, B, de S. (1997). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Saúl, A, M. (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores Múltiples Miradas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.

9

FORMACIÓN DE DOCENTES ASESORES

NORA ELIZONDO SCHMELKES
CORINA SCHMELKES

INTRODUCCIÓN

Realizar una investigación es un requisito en la educación superior en México a nivel postgrado, el cual forma a los egresados en investigación. Esta tarea, en un futuro, hará de ellos asesores de tesis. Sin embargo, el paso de realizar una investigación a ser asesor, generalmente no implica una formación formal. Este capítulo integra diferentes aspectos de la labor como asesores de tesis, con la finalidad de mostrar, dentro de las tareas específicas que conlleva el rol, una guía a quienes acompañan y forman investigadores.

En México, al terminar de cursar las materias de un programa a nivel licenciatura, la forma para obtener la titulación o grado es establecida por la institución y en ocasiones varía dependiendo de la carrera que se estudie. A nivel postgrado, la gran mayoría de los programas, tanto a nivel maestría como a nivel doctorado, requieren de un trabajo de investigación, tesis o disertación, para obtener el grado. En este trabajo se excluyen las maestrías profesionalizantes en donde la investigación no es un requisito.

El requisito de desarrollar un trabajo de investigación no solo es considerado una actividad formativa dentro del programa educativo, sino además es una oportunidad para desarrollar habilidades como investigador, idealmente, junto con un profesor que cuente con experiencia en investigación. El proceso llega a ser inspirador para muchos estudiantes, quienes a partir del contacto con dicha actividad, profundizan en los procesos, se motivan en la labor y se convierten ellos mismos en investigadores o incluso en docentes. Sosa-Martínez (1983) dice que se podría decir que la mayoría de los investigadores y docentes en México se encauzaron en la disciplina científica como consecuencia de este requisito. Es así como el proceso de investigación suele resultar en la formación de investigadores.

En un gran número de instituciones públicas o privadas, una vez que los docentes tienen su título de postgrado, como parte de sus actividades se les pide asesorar a otros alumnos para realizar sus investigaciones. Los docentes comienzan entonces a asesorar procesos de investigación de acuerdo con su propia experiencia al haber sido asesorados por un profesor que, seguramente, siguió el mismo proceso.

Así, los asesores de tesis se han desarrollado más de forma artesanal basada en su experiencia, que en una formación formal. Esto implica que la formación de investigadores se efectúa a partir de la transferencia de dichas experiencias y los aprendizajes obtenidos de ellas, tanto en la teoría como en la práctica.

En las últimas décadas, el tema de la formación de investigadores ha llegado a tomar cierta importancia dentro de los estudios que se han realizado en la educación superior. Algunos autores como Martínez Rizo (1991, 1999), Fortes y Lomnitz (1991), Sánchez Puentes (1995), Rojas Soriano (2001) o Moreno Bayardo (2002, 2005, 2011), han investigado sobre la formación para la investigación, lo cual en realidad, implica un amplio espectro. Sin embargo, el hecho de ser un buen investigador, no necesariamente implica ser un buen asesor, sobre todo cuando esta formación es un proceso informal.

En cuanto a la formación informal de asesores, existen investigaciones e incluso libros que se enfocan más a aspectos de la investigación que a las habilidades de los asesores. Actualmente, existen libros y guías que ayudan a los asesores en esta labor como mentores y guías de los alumnos en proceso de formación como investigadores. Algunos autores, como Fernández Rincón (s/f), han tipificado los asesores de acuerdo con su estilo y forma de trabajo. Muñoz Razo (2003), une el proceso de elaborar, con el de asesorar una investigación, aunque en realidad se enfoca más hacia lo que tiene que hacer el asesorado y no al proceso que vive, ni al proceso de acompañarlo y guiarlo como asesor. Este tipo de textos se enfocan hacia la parte teórica o metodológica del acompañamiento.

Sin embargo, muchas veces los alumnos asesorados viven procesos personales, académicos, familiares o simplemente externos o ajenos a su investigación y éstos les afectan en

la realización de dicha tarea. El acompañamiento de tipo emocional ante estas situaciones paralelas, no suele ser incluido como parte del trabajo de los asesores de tesis y sin embargo, se revela en la relación que comparten dentro del proceso que viven juntos.

Surge entonces la pregunta ¿hasta dónde y cómo, el asesor debe acompañar al asesorado en su proceso de investigación?, pues es cierto que dicho acompañamiento puede influir, e incluso determinar, el término y la calidad de la investigación que el alumno realice.

En el tema de la relación maestro - alumno, existen fuentes que mencionan aspectos de acuerdo con diferentes enfoques como Cámara (2009), quien se basa en la filosofía de García Morante. Sin embargo, los escritos que existen en cuanto a este tema se refieren más a la relación cuando el alumno es niño o adolescente. Pocos autores, como Sánchez García (2005) se centran en la relación a nivel de educación superior y menos aún lo aplican específicamente a la relación que se ofrece durante el desarrollo de un proceso de investigación a nivel postgrado o desde el desarrollo personal de cada individuo involucrado. Si bien estos estudios dan una luz sobre las tareas dentro del papel como asesor, las funciones de un maestro no son exactamente las de un asesor de tesis durante el proceso de la investigación.

Retomando los procesos de investigación, otro tipo de estudios se han concentrado en la evaluación tanto del proceso, como de los productos. En este tipo de

investigaciones y evaluaciones, se han llegado a identificar problemas en cuanto a los productos referentes a la cantidad de titulaciones por trabajos de investigación, los índices de egresados y titulados (ANUIES, 2009; UNESCO, 2008) y la calidad de los trabajos realizados.

En cuanto al proceso, González Alanis (2004) menciona que la mayoría de las problemáticas que las instituciones actuales muestran son: la inconsistencia en los criterios, la dependencia de los asesorados con su director, la acreditación basada en la relación, el seguimiento inconsistente en el desarrollo de la investigación, la evasión de responsabilidades por parte de los directores y la falta de claridad en criterios de seguimiento y evaluación durante el proceso de formación de investigadores.

Las investigaciones mencionadas se ubican dentro del ámbito de formación de investigadores. Díaz Barriga y Rigo (2000:87), plantean que "el término formación designa de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre [...], el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de su potencialidad, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña".

Al complementar esta definición con lo que mencionan Luhmann y Schorr (1993:79), quienes dicen que el término formación es una "conformación de la forma interna de cada ser humano", ratificamos que en el proceso de formación para la

investigación está implícito el hombre como un ser integral. Por lo tanto, el asesor, como persona integral, también adquiere el compromiso de un acompañamiento de formación integral, en el cual se tomen en cuenta las diferentes dimensiones del asesorado como persona y el ámbito en el que se desenvuelve y realiza su investigación.

Moreno Bayardo (1999), menciona que la formación en investigación debe promover y facilitar el acceso a conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas, hábitos y actitudes que demanda la práctica de la investigación. Posteriormente la autora, poniendo mayor atención al alumno como un ser integral, analiza las historias de los doctorandos en su formación como investigadores y considera que es parte del proceso educativo como profesionista en educación superior (Moreno Bayardo, 2011). Indispensable a nivel doctorado.

Teóricos de la educación han propuesto modelos de tipos de aprendizaje en la formación educativa. Autores como Bloom, *et. al.* (1956, 1964), Honey y Mumford (1982, 1995, 2000), Dewey (1938, 2004), o Kolb (1981, 1984) desarrollaron propuestas de modelos de clasificaciones que ayudan a entender los procesos que los estudiantes viven en el aprendizaje, mas ninguno de ellos se enfoca específicamente al proceso de investigación.

En cuanto a la formación, rol y actividades como asesores, se han realizado estudios que identifican las tareas de manera general. Autores como Sosa Martínez (1983), Fernández Rincón

(s/f), De del Castillo (2007), Fresán (2002), González Alanis (2004), aportan información sobre las tareas y actividades generales que el asesor o director de tesis debe realizar.

Así, efectivamente, se encuentra literatura relacionada al proceso de realizar una investigación, a la formación de investigadores, a la relación que existe entre maestro alumno, al trabajo como mentor, a los procesos de aprendizaje de los alumnos e incluso relatorías sobre la manera en que se han formado investigadores y estudios sobre el papel del asesor de manera general en cuanto a las tareas.

Este capítulo integra diferentes aspectos que han sido identificados como parte de las funciones específicas de un asesor dentro de su papel, con la finalidad de presentar los resultados que surgieron a partir del análisis de investigaciones revisadas y realizadas al respecto. Dichos resultados están basados, no solamente en el análisis de documentos encontrados, sino además en la experiencia de dos profesoras investigadoras que han realizado y asesorado trabajos de investigación y tesis a nivel postgrado, durante más de 25 años.

El asesor y sus funciones

Diferentes estudios plantean ideas de lo que es un asesor y las actividades que se esperan de él. El asesor se reconoce como un facilitador, observador o mentor.. que guía, orienta, ayuda a buscar soluciones y a agilizar los procesos de cambio y mejora educativa (Sánchez en Marcelo, 1997). López (2003)

menciona que el asesor es quien ejerce la asesoría durante el proceso de investigación y quien combina su trabajo como profesor investigador, en un proceso de aprendizaje-enseñanza (nótese el cambio en el orden del binomio).

Algunos autores incluso llegan a definir su papel de manera más específica y aun así, sin claramente afinar los detalles de las tareas en particular. Entre ellos, Fresán (2002) menciona que el asesor tiene una madurez en el área del conocimiento y disposición para atender a los estudiantes en el proceso formativo. De del Castillo (2007:23) define más detalladamente al asesor como "el profesor investigador que se responsabiliza académicamente de un estudiante en la formación específica de un proyecto de investigación, teniendo una relación unipersonal, directa e individualizada de acuerdo con el plan de estudios correspondiente, así como la asesoría correspondiente durante todo el proceso de realización".

Salazar y Rodríguez (2010) mencionan que el American Psychology Association (APA) establece tres funciones básicas del asesor: ayudar a desarrollar la idea principal de la investigación y la metodología, asegurarse de la calidad y aprobar el documento final (en caso de ser el director). En general, se encuentran muchas fuentes de lo que implica la primera función. Desarrollar la idea implica, además de clarificar la motivación del asesorado o lo que da sentido al proceso que inicia, guiarlo a desarrollar su anteproyecto. Es decir, establecer el problema o pregunta de investigación,

antecedentes, objetivo, justificación, supuestos o hipótesis y la delimitación.

Si bien una de las tareas del asesor es proporcionar información y abrirle el panorama al asesorado, en esta primera parte del proyecto el asesor debe tener cierto balance entre abrir el espectro de la investigación y delimitarla. Muy frecuentemente al inicio del desarrollo del proyecto, los asesores, al interesarse por el tema y emocionarse con el nuevo proyecto, tienden a buscar posibilidades para el estudio. Esto ayuda al asesorado a tener un panorama de todo lo que puede lograr. Sin embargo, esto en ocasiones puede resultar contraproducente ya que lejos de ayudarlo a delimitar su problema de investigación, extiende el horizonte y alcances posibles, lo cual puede confundir aun más al asesorado sobre lo que desea lograr con su proyecto. El balance entre escuchar lo que el asesorado desea lograr o guiarlo a clarificarlo, es crucial en la primera etapa del anteproyecto.

En cuanto al desarrollo de la metodología, en general esto implica determinar el tipo de estudio, precisar la población y la muestra, operacionalizar las variables, establecer los instrumentos que se usarán, recolectar información y las técnicas para analizar los datos.

En cuanto a la calidad, se habla principalmente de cuidar las fuentes en cuanto a confiabilidad, actualidad y cantidad. Se menciona la profundidad, pertinencia, organización y

congruencia de sus contenidos. También se consideran los aspectos de ética profesional y de redacción.

En el caso que los asesores sean además directores, la aprobación implica constatar que el documento final cuenta con los lineamientos básicos de calidad, generales y particulares de la institución a la que se pertenece, y favorecer el proceso para que el asesorado llegue a la presentación de su informe final o titulación, sobre todo cuando existen discrepancias entre los otros lectores o sinodales involucrados en el proceso.

Uno de los problemas que se presentan en el proceso, generalmente en un momento cercano a la culminación del trabajo o la titulación, es que cada asesor o lector le indica aspectos diversos al asesorado y puede llegar un punto en el que exista conflicto entre una o varias indicaciones o entre los miembros de su comité, incluyendo el director o asesor principal. En esos casos se sugiere que sea el director el que reciba los comentarios de todos los miembros del comité y que oriente al asesorado sobre qué agregar, modificar o eliminar en su trabajo. Es decir, el asesor principal debe asumir dentro de su papel, y como lo indica su nombre, la dirección. Es aquí en donde existe una marcada diferencia entre lo que es un asesor (orientador del asesorado durante su proceso) y un director (quien asume la dirección no del asesorado sino del proceso).

Así, en general, la función del asesor de tesis es lograr que el asesorado desarrolle su capacidad y habilidades de

investigación con la finalidad de complementar su formación. Muy frecuentemente, el asesor es el director y por lo tanto, dentro de sus actividades se encuentra también el dirigirlo hasta la culminación de su proyecto.

Si bien existe cierta delimitación en cuanto a los lineamientos que cada institución establece sobre el perfil, requisitos y las funciones de los asesores, la realidad es que en general representan más bien una lista de características y no tanto lo que se espera de ellos; mucho menos el cómo debe llevar a cabo su función de asesor. Funciones como: explicar, supervisar, evaluar, revisar, asesorar, preparar... son frecuentemente encontradas en dichas listas, asumiendo que el profesor sabe cómo hacerlo.

El conjunto de elementos que se presenta aquí, sirve como una guía específica, a manera de sugerencias comprobadas como efectivas en el proceso de este tipo de formación, para aquellos profesionistas que se inician en la labor de asesorar a otros en sus investigaciones, así como también para quienes desean mejorar su participación en la formación de investigadores y futuros asesores. Finalmente, es decisión del profesor establecerse un reto en cuanto a la clase de asesor que desea ser. Se trata de presentar ideas de cómo llevar a cabo una asesoría, así como las características que se esperan del asesor para realizarla de manera que logre su objetivo último: formar al asesorado favoreciendo el desarrollo de sus habilidades y autonomía como investigador.

Sosa-Martínez (1983) plantea que un trabajo de investigación incumbe al asesorado, al asesor y la tesis o trabajo de investigación. Existen diferentes puntos de vista sobre cuál de estos tres es la piedra angular de un trabajo de investigación. Independientemente del enfoque que se defienda, lo cierto es que el asesor juega un papel crucial no solo en el desarrollo del proceso de investigación, sino también en la culminación del mismo, ya sea como informe final, tesis, disertación o examen de titulación; además tiene una influencia directa en el asesorado en cuanto a su formación como investigador y, quizá, como futuro asesor.

Adicional a estos tres componentes mencionados, se identifica otro implícito dentro de un trabajo de investigación que es la relación que se produce entre el asesor, el asesorado y el trabajo de investigación como tal. Es en realidad esta relación lo que hace que el proceso encamine su curso y marque su trayectoria. Así, la relación que se establece entre los tres componentes puede influir en que el asesorado abandone su proyecto o bien, lo lleve a término y culmine con su titulación, obtención de grado o presentación final.

Cuestionamientos para la aceptación

Antes de aceptar cualquier tipo de asesoría, es importante comprender lo que se entiende y lo que implica dicha tarea. En el ámbito de educación superior, y para fines de este trabajo, se entiende por asesoría a la estrategia utilizada en el proceso de formación implicado en la investigación. Ello involucra un proceso de aprendizaje-enseñanza

(nuevamente se centra la atención en la primera parte del binomio) durante la formación de investigadores, que se proporciona de manera externa a los cursos o seminarios de investigación que obligatoriamente debe cumplir el asesorado de acuerdo al programa que curse. Su objetivo es proporcionar un servicio especializado de colaboración, auxilio u orientación al estudiante en cuanto a actividades académicas de asesoría (De del Castillo, 2007), es decir, que estén relacionadas con el desarrollo de una investigación. Sin embargo, también tiene un objetivo de formación que incluye fomentar el desarrollo de habilidades investigativas del asesorado, de manera que adquiera herramientas teóricas y prácticas para realizar una investigación.

Si bien la investigación suele ser parte de la currícula, ya sea como curso, materia o seminario, la actividad de investigar es como nadar: no se puede aprender a no ser que uno se meta de lleno. Así, a pesar de que un alumno puede cursar y aprobar las materias correspondientes a dicha actividad, es a través del desarrollo de su propia investigación y de las asesorías que reciba de su asesor, que puede aprender a investigar. El proceso de construcción del conocimiento a través de la realización de una tesis es un proceso educativo que conduce a la formación en investigación (Gaspar, 2000) y así, la asesoría de tesis trasciende por su influencia en dicho proceso (Fresán, 2002). Por ello, la tarea que realice el asesor se convierte en un punto crucial para su formación como investigador.

El asesor debe entonces, hacerse tres preguntas iniciales antes de aceptar asesorar o dirigir un trabajo de investigación. Estas preguntas incluyen:

- ¿Cuento con el tiempo para dedicarle a este asesorado en cuanto a asesorías, lectura a conciencia y revisión de su trabajo?
- ¿Me interesa lo suficiente su tema como para involucrarme?
- ¿Sé lo suficiente del tema o metodología que utilizará como para orientarlo de manera teórica y práctica?

Aunque es preferible conocer el tema planteado por el alumno, no siempre es necesario, pues se puede ser asesor metodológico y sugerir un lector experto en el tema. En cambio, sí es necesario tener el interés y el tiempo. Si la respuesta a cualquiera de estas preguntas es negativa, es importante reconocerlo y ser honesto con el estudiante que solicita el apoyo.

En ocasiones, los profesores no tienen la opción de rechazar la asesoría de tesis y, como parte de sus funciones la misma institución se le impone dicha labor. Si este es el caso, también es importante reconocerlo ante el alumno pues es quien se verá más afectado por la manera en que el asesor desarrolle dicha labor.

Aceptar la asesoría implica tener el compromiso de dedicar el tiempo, esfuerzo y la atención, a detalle y con calidad, al

trabajo que realiza el asesorado. En el momento de aceptar, así como el asesor asume su responsabilidad, es necesario que también solicite que el alumno se responsabilice, pues por asesorarlo a él, se dejan muchas cosas de lado, entre ellas a otros asesorados. La honestidad y compromiso con que se acepta dicha labor por ambos actores crea un *rapport* de confianza en la relación que se establece en ese momento.

Este *rapport* inicial marca la relación que caracterizará el proceso, sin embargo, tanto el asesor como el asesorado deben cuidar y nutrir dicha relación, misma que se basa en el compromiso, la responsabilidad y el trabajo de ambos.

El trabajo del asesor

Uno de los aspectos de más cuidado en la investigación, quizá el principal, es la calidad del trabajo que se realiza. Como asesor de tesis, el profesionista debe asegurar los diferentes factores que marquen la calidad de un documento. Si bien cada institución puede establecer los lineamientos básicos y específicos para los trabajos de investigación que se realicen, el asesor es quien debe supervisarlos de manera directa.

En general, la asesoría y dirección de tesis supone tener conocimientos en el tema o metodología que se plantean por el alumno. Por lo tanto, una preparación profesional competitiva o especializada es lo más óptimo para asegurar la calidad del trabajo. Esto implica, como suelen solicitar las instituciones: explicar, supervisar, revisar, preparar, etc.

Lo inicial es poder orientar al alumno para que tenga una idea clara de la estructura de la investigación y de lo que implica. Cuando el alumno está claro sobre lo que tiene que hacer y lo que se espera de él, se siente hasta cierto punto seguro o tranquilo, a pesar de no necesariamente tener claro el cómo lo va a lograr. Generalmente, una estructura clara proporciona un camino a seguir. Acompañar el avance que paso a paso va dando en ese camino el asesorado, es parte del trabajo del asesor. Este acompañamiento puede ser cercano, distante, frío o según la relación que se establezca entre los actores. Independientemente del tipo de relación, el acompañamiento debe ser constante pues de lo contrario se pierde el contacto no solo con el asesorado, sino con la misma investigación.

Mantener una comunicación abierta y establecer las pautas de trabajo, reuniones y tiempos de asesoría es también parte de la labor del asesor. Esto no implica andar pastoreando o persiguiendo a los asesorados, pero sí responsabilizarlos de su propio proceso y sus avances. La falta de compromiso por parte del alumno puede afectar la relación y con ello contribuir al retraso en el trabajo de investigación. Siempre es bueno que el asesorado establezca un cronograma con las fechas exactas en las que terminará las diversas secciones que contiene un trabajo de investigación. Éste no solo le sirve al asesorado para cumplir con el tiempo previsto para terminar el trabajo, sino también le sirve al asesor para no comprometerse a otras actividades los días que el asesorado

le entregará los diferentes apartados de su trabajo y poder así darle la retroalimentación oportunamente.

En cuanto a la parte del tema en específico, la labor del asesor implica poder recomendar autores, artículos, libros, ejemplos de estudios y sustento teórico o metodológico. Motivar y en ocasiones proporcionar las lecturas de ciertos textos que aporten a la investigación es parte de la tarea del asesor.

En el caso de fungir como asesor metodológico, además de cumplir con estas funciones con respecto a la metodología, mostrar interés por el tema, buscar información, solicitar apoyo a expertos en el tema y reconocer que no conoce lo suficiente sobre el tema en particular, son actividades que el asesor debe asumir y llevar a cabo para mantener una relación honesta y de confianza con el asesorado. Aún así, su experiencia y conocimiento sobre el método, así como la recomendación de lecturas al respecto, siguen siendo parte de su labor como asesor metodológico.

La revisión a detalle del trabajo del asesorado, también es un quehacer indispensable del asesor para asegurar la calidad del trabajo que se realiza. Si bien no es su obligación corregir errores de ortografía y estilo, sí es parte de su trabajo el hacerlos notar y solicitar al asesorado a que se comprometa a corregirlo. El límite en este sentido lo marca el asesor, es decir, si tiene el tiempo para corregirlo y así lo desea, puede hacerlo, mas no es su obligación ni es parte de su trabajo, pues es responsabilidad de todo alumno de

postgrado, escribir, redactar y tener un estilo a ese nivel. El asesor debe ser sumamente claro con el asesorado en que él no autorizará un trabajo con errores de este tipo. Hay ocasiones que es necesario recomendarle buscar un corrector de estilo, pues el trabajo no puede tener equivocaciones de este tipo.

Las habilidades de comunicación que el asesor tenga con su asesorado deben brindarle confianza y seguridad para poder desarrollar su investigación. El acompañamiento del asesor no solo debe atender la parte intelectual y teórica, sino también la emocional y la física en ciertos aspectos. Es decir, su acompañamiento y comunicación deben ser constantes. Así, las habilidades de comunicación que utilice el asesor deben incluir diferentes canales.

En cuanto a la comunicación de los tres tipos: intelectual, emocional y física, cabe mencionar que cada uno cuenta con diferentes aspectos que tomar en cuenta. El tipo intelectual abarca la comunicación de técnicas, metodología, estructura y aportes teóricos para realizar la investigación.

La retroalimentación de tipo intelectual o teórica del trabajo del asesorado es crítica en la labor del asesor, mas es importante que dicha retroalimentación sea clara y concreta, es decir, lo más específica posible. No basta con decirle "te falta fundamento teórico" pues los comentarios y retroalimentaciones generalizadas pueden desmotivar y confundir. En cambio especificarle en qué le falta fundamento, proporcionarle autores que complementen lo que ha

escrito o darle ejemplos de cómo puede enriquecer los fundamentos, son comentarios mucho más productivos para el asesorado. Entre más específicos sean los comentarios, mayor claridad le proporcionarán al asesorado.

Otro aspecto importante de la retroalimentación intelectual, teórica o metodológica, es que sea oportuna. El tiempo de respuesta puede ser un detonante motivador o desmotivador para el asesorado cuando es considerado como un indicador del interés que muestra su asesor. Comunicarle al asesorado el tiempo estimado de respuesta le da tranquilidad, si el asesor se compromete a cierto tiempo, es importante que lo cumpla o que le comunique al asesorado sobre cualquier retraso. Esta comunicación y retroalimentación oportuna es una forma en que el asesorado puede percibir el interés y acompañamiento de su asesor.

La comunicación intelectual no siempre tiene que ser de manera formal. Fomentar que el asesorado participe en otro tipo de actividades académicas que le brinden otras experiencias, también es parte de la labor que el asesor puede realizar. Registrarse en congresos, coloquios, conferencias y ese tipo de actividades académicas y sociales, le brindan aprendizajes diferentes al asesorado. Todo reto y experiencia que el asesor promueva en el asesorado, le brindará a éste un aprendizaje. Si las experiencias son estimulantes, los aprendizajes serán más significativos.

Usualmente el asesor se mueve dentro del ámbito académico, ha realizado alguna investigación, ha tenido participaciones en

actividades externas y tiene los conocimientos del tema. Por ello, la gran mayoría de los asesores encaminan su labor hacia esta comunicación de tipo intelectual, pues de entrada, la actividad de investigación se sitúa en el ámbito académico y con la formalidad intelectual.

Ahora bien, es trascendental ayudar al alumno a ser autónomo y no depender totalmente del asesor. La costumbre conductista implica que el profesor en el aula es quien resuelve problemas y es común que el asesorado transfiera esto al asesor. El asesor es un orientador en su proceso y por lo tanto debe tener una visión más constructivista, pues está participando en la co-construcción del proyecto de investigación de su asesorado. En sus aportaciones en cuanto al aprendizaje y el desarrollo humano, Vigotsky mencionaba aquello que el alumno puede aprender solo, no tiene que ser explicado y por lo tanto, el maestro debe mediar entre lo que el alumno es y lo que puede ser (Stones, 2011). Favorecer la reflexión intelectual del asesorado, así como la defensa fundamentada de sus decisiones y argumentos, promueve el desarrollo del potencial del asesorado, de su individualidad y su autonomía.

Sin embargo, esto no implica dejarlo completamente solo. A nivel emocional es importante manejar ciertas habilidades de acompañamiento como lo son la empatía, el apoyo y la escucha activa. Si bien esto no implica que el asesor deba involucrarse en los problemas personales del asesorado, sí conlleva cierta afición con y hacia él, durante su proceso de investigación. Nuevamente el asesor es quien establece los

límites de hasta dónde quiere o permite involucrarse con el asesorado.

Las habilidades de empatía y escucha activa, pueden ser desarrolladas a través de reflejos verbales y no verbales que el asesor identifique en el discurso del asesorado. Es decir, el regresarle las preocupaciones, inquietudes, miedos y sentimientos en general al asesorado, hace que éste se sienta escuchado y comprendido. Esta habilidad consta simplemente de repetir o resumir las frases cargadas de emocionalidad y devolvérselas al asesorado como parte de lo que escuchamos.

Otra parte importante de la comunicación emocional con el asesorado, implica la motivación, el aliento y la retroalimentación positiva de tipo afectiva. Si bien es parte de la labor del asesor indicar los errores o lo que puede ser mejorable, la retroalimentación positiva implica lo contrario: reconocer los aciertos y los logros que el asesorado vaya teniendo. Muchas veces se deja esto de lado pues el asesor asume que es parte de lo que le toca al asesorado, cuando en realidad el reconocimiento llega a ser una herramienta de motivación poderosa. Sin embargo, es importante que sea honesta, genuina y congruente, es decir, no exagerada, desmedida y mucho menos reconocer al asesorado en algo que el asesor no considere un verdadero logro del mismo.

En el aspecto físico, se habla de una cercanía que no necesariamente se refiere a aquella que se presenta de manera explícita en el plano material o corporal cuando existe una

asesoría, sino más bien a una cercanía implícita en la forma de relación que se establece con el asesorado durante todo el proceso, a través de la comunicación y la presencia. Esta presencia se puede dar en tres canales de comunicación: el verbal, no verbal y el virtual. Estos tres canales resultan básicos para que la presencia del asesor sea constante y mantenga el contacto y la comunicación abierta para que sostenga de manera positiva la relación. El acompañamiento durante la investigación comprende la tarea de que el asesor logre transmitirle al asesorado, que está al pendiente de él, de su trabajo y disponible para consultas al respecto.

Estos tres tipos de comunicación que existen en la relación con el asesorado deben tener cierto balance para que el asesorado sienta una escolta integral, pues atiende a sus necesidades en los tres ámbitos o dimensiones de su ser: física, emocional y por supuesto, intelectual. La comunicación que se alcanza entre el asesor y el asesorado debe ser lo suficientemente abierta para discutir los caminos, procedimientos, estrategias, instrumentos y teorías, más adecuados para lograr el objetivo de concluir la investigación y encausar la toma de decisiones al respecto.

Las discusiones que el asesor plantea al asesorado, a manera de diálogo constructivo y no de crítica o mucho menos pleito, deben derivar en aprendizajes para el asesorado que lo lleven no solo a reflexionar sobre su investigación, sino al proceso mismo. Es decir, las asesorías son parte del proceso que requiere el alumno en su formación para aprender a ser responsable como investigador y quizá como futuro asesor,

pues comprende que dicho proceso está en constante cambio y evolución en donde no siempre se avanza, en donde pueden existir factores internos y externos que obstaculicen o favorezcan el proceso y en donde el compromiso debe ser constante, permanente, y la formación en investigación, continua.

Limitaciones

Si bien los asesores se pueden convertir en una especie de ídolos para los asesorados, la realidad es que siempre resultan seres humanos. Por ello, las limitantes, déficits, errores y bloqueos mentales, son naturales. Como asesores, es importante reconocer las propias limitaciones. Asesorar una tesis no es cuestión de alimentar el ego, sino todo lo contrario, es una práctica de humildad para permitir que el asesorado se desarrolle con sus habilidades de investigación, crezca como persona y como investigador, potencialice su creatividad y autenticidad en su proceso de formación y descubra sus cualidades en el transcurso de la trayectoria. Hacer que el asesorado investigue algo que al asesor le interesa, que use sus métodos o que lo haga en la manera en que él dice, es contraproducente al proceso de formación.

En la tarea de realizar una investigación, se debe fomentar la creatividad en el asesorado, pues es fundamental para su formación. La investigación supone descubrir, asombrarse, generar preguntas, despertar la curiosidad por observar...

Es decir, en sí, es un proceso creativo y “en el proceso creativo, la humildad juega un papel substancial ya que permite reconocer y aceptar las limitantes y a la vez, las cualidades” (Elizondo, et al. 2012). El asesor debe ayudar y llevar al asesorado a auto descubrir sus habilidades e incitarlo a desarrollar su creatividad y autenticidad. Es un proceso para que el asesorado brille, no el asesor.

Como herramientas para desarrollar el proceso creativo del asesorado, el asesor puede fomentar la innovación, el pensamiento crítico, el análisis y síntesis de la información que el asesorado consiga, la identificación y generación de pautas (códigos y categorización), estimularlo a tomar riesgos dentro de lo posible, buscar el juego y la espontaneidad y, en palabras de Ben Zander (2000), alentarlo a “salirse de la caja”, es decir, a buscar posibilidades fuera de lo convencional y lo común. El uso de la imaginación, abstracción, modelado, el pensamiento multidimensional, habilidades de lectura de contexto, la resolución innovadora e incluso eso que algunos llaman inspiración son elementos de la creatividad (Root-Bernstein, 2000), que pueden ser desarrollados a través de la asesoría si los retos planteados por el asesor fomentan su impulso.

La creatividad suele ser considerada una limitación cuando se habla de trabajo intelectual o académico, sin embargo puede ser la clave para fomentar en el asesorado el uso de su libertad, responsabilidad y toma de decisiones, que lo lleven al desarrollo de su autenticidad, aspecto crucial en un proceso de formación.

Conclusión

El proceso de asesorías durante la realización de una investigación es un eje en la formación que no se limita a ser académico sino también didáctico. El asesor debe fomentar la participación responsable del asesorado y la autonomía en el desarrollo de las habilidades que la tarea de investigación implica. La relación que se establezca entre el asesor y el asesorado es crucial para el logro de los objetivos en dicho proceso. Dicha relación debe ser una interacción significativa, continua y constante, basada en la confianza y en la comunicación abierta.

Las tareas en el papel del asesor implican guiar y orientar al asesorado en la parte intelectual y reflexiva. En cuanto a la información, lo teórico y metodológico son esenciales en su utilización durante la investigación. Implica fomentar el desarrollo de habilidades de investigación, análisis y síntesis en el asesorado. Incluye también establecer líneas de comunicación abiertas con el asesorado y mantenerlas dentro de un ambiente de confianza, interés y congruencia. Encierra contribuir, tanto en forma, contenido, tiempo y espacio, para que el asesorado llegue al logro de sus objetivos en la investigación que realiza. Supervisar y evaluar el avance y calidad del trabajo del asesorado son tareas que están presentes en cualquiera de las anteriores.

La ética y la profesionalización de los asesores de tesis, son áreas de formación continua en la educación de los

egresados en México. Una postura de humildad y apertura hacia el aprendizaje que puede obtener el mismo asesor ante el proceso de asesorar una tesis, son actitudes que favorecen la formación continua en su tarea como asesor. La calidad y calidez con las que el asesor realice sus tareas en la asesoría de tesis, pueden marcar la diferencia entre el logro de los objetivos tanto de formación en investigación y titulación o la obstaculización de dichos procesos.

Así, el proceso en la formación de investigadores, a través de las asesorías durante el desarrollo de la investigación o tesis, es un proceso de co-creación entre el asesorado y el asesor. La creación final es una obra de arte científica cuyo autor es el asesorado. Sin embargo, el papel que cada uno de los actores juega en esta co-creación, es fundamental para que el proceso creativo culmine en la satisfacción de ambos y en un producto final que, con calidad, contribuya al desarrollo del conocimiento.

Referencias

- ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2009). Anuario estadístico. Recuperado de:
<http://www.anui.es.mx/servicios/educacion/index2.php>
- Bloom, Benjamin et. al. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals. Handbook 1°. Cognitive domain*. New York: Longmans, green and co.

- Bloom, Benjamin and David Krathwohl, Masia Bertram, et. al. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals. Handbook 2°. Affective domain*. New York: David McKay Company Inc.
- Cámere, E. (2009). *La relación profesor alumno en el aula. Entre educadores*. Recuperado de:
<http://entreeducadores.wordpress.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>
- De del Castillo, J. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*. Año 6. No. Especial. Marzo. Venezuela: Saber ULA. Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/25157/2/articulo2.pdf>
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. NY: Dover.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. NY: Macmillan.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2000). *Formación docente y Educación Basada en Competencias*. En Valle Flores, M. (Coordinación). *Formación en competencias y formación profesional*. Pensamiento Universitario. México, D.F. UNAM
- Elizondo, N., Margain, M., et. al. (2012). *Una vida, una creación. Inspiraciones biográficas*. México: Letras para llevar.
- Fernández Rincón, H. (s/f). *Asesoría de tesis y formación en investigación*. Ponencia. COMIE Recuperado de:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178954514.pdf>
- Fortes, J. y Lomnitz, L. (1991). *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*. México: Ed. Siglo XXI-UNAM.

- Fresán, M. (2002). La asesoría de tesis de doctorado. Una influencia en la vida del investigador independiente. *Revista de la Educación Superior en Línea*. No. 124. México. D.F: ANUIES. Recuperado de:
http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res124/art8.htm
- Gaspar, S. (2000). *Aspectos macroculturales en la construcción de la tesis de grado: un estudio interpretativo*. Ponencia. Memorias del Primer Foro de Análisis del Postgrado. Colima, México: Universidad de Colima.
- González Alanís, A. (2004). *Evaluación de Directores / Asesores y Asesorados de investigación*. Ponencia. Cuatro congreso nacional y tercero internacional: Retos y Expectativas de la Universidad. México: Universidad autónoma de Coahuila. Recuperado de:
<http://es.exmpdf.com/evaluacion-de-directores-pdf.html#a8>
- Honey, Peter and Alan Mumford (1982). *The manual of learning styles*. USA: Peter Honey Learning.
- Honey, Peter and Alan Mumford (1995). *Capitalizing on your learning style*. Third edition. USA: Organization design and Development, Inc.
- Honey, Peter and Alan Mumford (2000). *The learning styles helper's guide*. USA: Peter Honey Learning.
- Kolb, D. (1984). *Experiencial Learning: Experience as a source of learning and development*. NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A.W. Chickering (ed.) *The Modern American College*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- López, A. (2003). *La asesoría de tesis en maestría, en el caso de ISIDM. Una primera lectura*. Ponencia. Memoria del VII Congreso de Investigación Educativa. CD-ROM. México: Universidad de Guadalajara/COMIE.
- Luhmann y Schorr (1993). *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. México ITESO.
- Martínez Rizo, F. (1991). *El oficio del investigador educativo*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez Rizo, F. (1999). ¿Es posible una formación sistémica para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1, 1-6. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15501104>
- Moreno Bayardo, M. (1999). *Estrategias de formación para la investigación y desarrollo de habilidades investigativas en los postgrados en educación*. Ponencia. Memoria del V Congreso de Investigación Educativa. CD-ROM. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/COMIE.
- Moreno Bayardo, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la Educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1) Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1 e/Moreno.pdf>

- Moreno Bayardo (2011). *Historias de formación para la investigación en Doctorados en Educación*. México: Plaza y Valdés.
- Rojas Soriano, R. (2001). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. Décima Edición. México: Plaza y Valdés.
- Root-Bernstein, R. y M. (2000). *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Salazar, A. L. y Rodríguez, J. (2010). *Funciones de un asesor(a) principal de tesis*. Recurso Educativo MP4. México: Universidad Montermorelos, CUDI, CONACYT. Programa DAR (Desarrolla, Aprende y Reutiliza). Recuperado de: <http://www.temoa.info/node/92530>
- Sánchez García, A. G. (2005). La relación maestro alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*. No. 4. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu desarrollo/anteriores/4/004 Sanchez.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu%20desarrollo/anteriores/4/004_Sanchez.pdf)
- Sánchez Moreno, M. (1997). El proceso de asesoramiento. En Marcelo García, C. y López Yáñez, J. (Coordinación). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. España: Ariel Educación.
- Sánchez Puentes, R. (1995). Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas. México: Asociación Nacional de Univesrsidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Sosa-Martinez, J. (1983). Ciencia y arte en la dirección de tesis de grado. *Educación médica y salud*. No. 17 (2). Peru: Universidad Peruana Unión.

Stones, E. (2011). *Readings in Educational Psychology*. Libro electrónico. Hoboken: Taylor & Francis.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2008). Institute for statistics. Recuperado de:

http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=3753&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201

Zander, B. (2000). *Leadership, an art of possibility*. USA: American Media.

10

PARÁMETROS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE UNA MEDIDA DE CARACTERIZACIÓN DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

**JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA
LUIS ENRIQUE FIERROS DÁVILA**

INTRODUCCIÓN

Cada vez es más evidente que la calidad educativa pasa por la calidad de la docencia que se imparte. El diseño de políticas gubernamentales y la generación de lineamientos teóricos por parte de las comunidades académicas nacionales de reconocido prestigio no son suficientes para incrementar los niveles educativos del país, pues es desde la apropiación crítica y constructiva que de ellos hagan los docentes que se pueden plasmar y, por ende, generar los beneficios buscados. En este contexto, la caracterización como proceso de reflexión y análisis del proceso formativo y orientador del trabajo profesional puede y debe constituirse en una herramienta indispensable para incrementar las posibilidades de alcanzar la excelencia educativa en cualquier institución de Educación Media Superior.

Díaz-Barriga (2005) consideran que un proceso de caracterización de la docencia implica situarse en las demandas formativas del estudiante, sus necesidades, circunstancias y contradicciones en una realidad

institucional que tiende a condicionar su labor; por tanto, analizan la polémica que representa la conceptualización del deber ser de la enseñanza desde la perspectiva de los principales paradigmas psicopedagógicos presentes en la investigación del desempeño docente en las aulas.

Arbesú, Loredo y Monroy (2003) señalan el involucramiento de los docentes en procesos innovadores, por ello enfatizan el carácter formativo de la caracterización y la retroalimentación hacia la mejora de la práctica educativa, a través de un sistema de evaluación desde un enfoque humanista.

Rueda, Elizalde y Torquemada (2003) plantean que la concepción, la antigüedad, el tipo y el uso de cada sistema de caracterización son diferentes en cada caso, por tanto, revisan los aspectos teóricos y técnicos de la evaluación de la docencia, para plantear un indicador de cómo se sustentan las políticas de evaluación de la docencia.

Canales (2008) sostiene que la actividad docente no ha sido un componente relevante en las políticas públicas y se concentra en una sola iniciativa: *la evaluación*. El autor señala que las medidas utilizadas buscaron remediar la situación a través de opciones de optimizar el tiempo de dedicación y las calificaciones de quienes desempeñaban tal función sin ser el eje central la mejora de la actividad docente. Señala que los procesos de reestructuración de una nueva identidad del profesor implican redefinir el quehacer docente, reorganizarse individual y grupalmente, ya que un

nuevo rol de profesor aún no sienta sus referencias en un currículo por competencias y en un contexto de obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS). Uno de los ejes principales de la actividad docente es sin duda las prácticas dentro y fuera del aula dirigidas a la enseñanza - aprendizaje, las cuales pueden ser clasificadas en tres dimensiones: Planeación, conducción y evaluación (Martínez, 2006).

De acuerdo a Loreto, Romero e Inda (2008) para caracterizar la práctica docente es importante incluir el dominio disciplinario y pedagógico valorado en la aplicación de los contenidos. Otra línea de reflexión es la valoración de la práctica docente desde la perspectiva de género: Preciado, Gómez y Kral (2008) argumentan que la presencia de la mujer en el ámbito laboral, incluido el nivel de educación superior, va en aumento.

De la evaluación y la caracterización docente

Luna (2003), nos plantea que el estado del arte no refleja la existencia de una teoría o aproximación metodológica que integre y conceptualice la enseñanza. Si bien coexisten tradiciones de investigación que van desde perspectivas psicológicas cuantitativas tradicionales, de la psicología cognitiva y de la personalidad, hasta las sociológicas, de la sociolingüística y la etnografía, mismas que abordan aspectos particulares de la enseñanza.

En este contexto destacan los enfoques (paradigmas) de investigación proceso-producto; del tiempo de aprendizaje académico, de la cognición del estudiante y la medición de la enseñanza, de la ecología del aula, del proceso del aula y la investigación de la ciencia cognitiva, de la cognición del profesor y la toma de decisiones (Shulman, 1989).

Donde independientemente del tipo de clasificación que se utilice, el enfoque predominante de la investigación ha sido el de la efectividad de la enseñanza, también conocido como proceso-producto. Orientando la búsqueda por definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en el salón de clases y los efectos en sus estudiantes, donde se ha fijado la atención en el rendimiento académico (Shulman, 1989).

La eficacia de la enseñanza se atribuye a combinaciones de actividades docentes discretas y observables que operan con relativa independencia de tiempo y lugar, pretendiéndose descubrir las relaciones más estables entre la conducta del docente y los logros de los alumnos (Shulman, 1989).

Existe un acuerdo en identificar como cualidades importantes para la enseñanza efectiva las siguientes dimensiones: a) Conocimiento de la materia, b) Interés y entusiasmo por la enseñanza, c) Comunicación clara, d) Habilidades de Organización, e) Interés por los estudiantes.

Estos atributos se ubican como habilidades genéricas de enseñanza, conformando una serie de habilidades que el profesor debería poseer, independientemente de los contenidos

de cada disciplina, nivel de enseñanza y contexto específico (Newman, 1994). Sin embargo el acuerdo respecto a los atributos se desvanece al profundizar en el análisis de las características docentes eficaces en contextos específicos; por ejemplo, al investigar las características particulares de maestros exitosos en enseñanza de las ciencias, (Dunkin y Precians, 1992) señalan como cualidades definitorias: un amplio repertorio de habilidades de enseñanza que los profesores utilizan de manera flexible de acuerdo a las características de los estudiantes y un profundo dominio del contenido que les permite elaborar diferentes niveles de conceptualización.

Finalmente parece que el maestro exitoso en el contexto específico de la enseñanza es aquel que posee ciertas habilidades genéricas tales como: el conocimiento profundo de su materia; habilidades de comunicación y también dispone de un repertorio que le permite adecuar sus estrategias de aprendizaje en función de la disciplina y las características de sus estudiantes.

Todo esto nos acerca a la discusión teórica y metodológica alrededor de la enseñanza, las competencias docentes y el campo de la caracterización de la docencia, debido a que, aun cuando no existe una teoría sobre la enseñanza, los instrumentos sobre evaluación de la docencia responden de manera implícita al cuestionamiento sobre que es un profesor de Educación Media Superior (EMS), que características debe poseer y que funciones debe realizar (Rodríguez, 1984, De la Orden, 1987, Newman, 1994).

Conocer la descripción de lo que comprende la caracterización del desempeño docente nos acerca al objetivo de definir una metodología que tenga como punto central la descripción y caracterización de las prácticas docentes de los profesores, a partir del desarrollo de sus contextos, sus consumos culturales, sus hábitos de estudio y trabajo.

Modelo de caracterización del docente de EMS

Todo proceso de evaluación educativa debe plantearse tres tipos: Diagnóstica, formativa y sumaria. La diagnóstica permite conocer las deficiencias y fortalezas al inicio del proceso educativo y tomar decisiones para la mejora; la evaluación formativa se lleva a cabo en procesos educativos con el fin de retroalimentarlos; la sumaria tiene la finalidad de conocer los resultados para su certificación o premio.

La evaluación diagnóstica, parte de las capacidades de la institución, el docente y los instrumentos educativos para coadyuvar en el proceso de aprendizaje de los sujetos. Por otro lado se consideran las condiciones del alumno y en las que se inserta dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en éstas se incluye el perfil socioeconómico del alumno como uno de los factores que determina su desempeño escolar.

Siendo el interés de este proceso de evaluación el diseño de variables del contexto del docente que conlleven a determinar

las características de la actividad de los docentes en Educación Media Superior. Tomando en cuenta las propuestas de Pérez Franco (2001) y Chain (1995), donde relacionan los factores sociales y económicos referidos a condiciones materiales de vida y condiciones culturales, que se relacionan directamente con variables escolares, mostrando que el desempeño docente requiere también ser comprendido como fenómeno educativo económico y social.

El conocimiento contextual del docente no solo conlleva a la construcción de perfiles para iniciar procesos de mejora para el logro de metas del sistema de Educación Media Superior sino que es un recurso indispensable para el diseño de estrategias pedagógicas, y programas para la permanencia del estudiante inscrito en la institución así como también es un elemento que influye en la disminución de la deserción escolar y coadyuva en el éxito escolar. En este aspecto, referido al trabajo docente, se indican características tales como las estrategias utilizadas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de aquellas dirigidas específicamente hacia la evaluación. Además de lo anterior, es importante trabajar la comunicación con el alumno, tanto dentro como fuera del aula y tomar en cuenta un aspecto importante en Educación Media Superior, las asesorías extra clase. Un elemento importante es considerar que el sistema de Educación Media Superior está orientando hacia el trabajo basado en el modelo de competencias académicas, por lo tanto conocer el conocimiento y las necesidades de capacitación respecto a este punto, se torna importante para la formación del profesorado.

La capacidad del docente se inserta en un proceso de formación de alumnos con el fin de construir conocimiento, es decir de aprender por lo tanto dentro de este concepto se incluyen aspectos socioeconómicos, culturales y educativos, lo que se relaciona directamente con las dimensiones socioculturales. En síntesis el contexto de las instituciones de Educación Media Superior se construye a partir de las dimensiones: sociocultural, la escuela y el alumno, definiendo los rasgos del perfil de gestión de los directivos, el perfil del docente, el perfil de infraestructura de la institución y el perfil sociocultural de los alumnos todo esto relacionado con el desempeño escolar.

Consideramos que las dimensiones y perfiles identificarán aspectos relevantes asociados al desempeño escolar y serán un punto de partida para la evaluación del desempeño en educación y el diseño prospectivo de programas de mejora a instituciones, directivos, docentes y alumnos de Educación Media Superior del estado de Sonora, todo esto dirigido hacia la mejora de la calidad en el nivel educativo.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Instrumento. Se diseñó y elaboró un cuestionario para evaluar algunos elementos del contexto en el que se desenvuelven los profesores de preparatoria que participaron en el estudio. Es un cuestionario compuesto por 46 reactivos de los cuales los primeros 16 se refieren a aspectos generales, los siguientes

7 reactivos corresponden al desempeño docente, 11 corresponden a condiciones de trabajo y clima laboral, 5 reactivos se refieren al conocimiento del modelo competencial, 3 reactivos corresponden a capacitación recibida, 3 reactivos a perspectivas de estudios de posgrado y, finalmente, un reactivo que corresponde a propuestas de mejora.

La medida esta compuesta de varias dimensiones; a) Datos generales; nos permite identificar condiciones familiares, personales y académicas del docente, obteniendo información también sobre el perfil pedagógico. El número de reactivos que compone este apartado es para saber: Sexo, Estado civil, Cantidad de hijos, Tipo y nombre de la escuela, Antigüedad en la docencia, Antigüedad en la institución, Grado académico, Área de estudios, Actividades laborales externas a la institución, Productividad, Participación en la carrera magisterial (16 reactivos).

La dimensión Trabajo docente incluye: Uso de técnicas de aprendizaje, información sobre el uso de recursos didácticos para planear, organizar la clase y evaluar el conocimiento adquirido por el alumno lo cual se relaciona directamente con la forma en que el estudiante aprende; Uso de medios como apoyo didáctico, Uso de instrumentos de evaluación, Factores a evaluar de los trabajos de los alumnos, Tiempo de planeación de las clases (7 reactivos).

La dimensión Condiciones de trabajo y clima organizacional es útil para obtener información sobre la evaluación que el

docente hace de su entorno laboral y su relación con su práctica docente, así como sus niveles de satisfacción. Los reactivos que conforman este apartado son: Evaluación del trabajo colegiado, Frecuencia de organización a actividades, Evaluación de las condiciones de trabajo, Evaluación de la atención al alumno, Evaluación del aprovechamiento del alumno, Niveles de satisfacción, Percepción sobre la actitud de los maestros, Percepción sobre la actitud de los padres de familia (11 reactivos).

En la evaluación de su conocimiento sobre el modelo competencial es importante obtener información del docente dado que el modelo competencial se ha implementado como parte de la política educativa del estado mexicano. Se incluye Evaluación de la aplicación del modelo competencial, Capacitación personal recibida sobre el modelo competencial, Evaluación de la capacitación recibida sobre el modelo competencial, Capacitación recibida por la escuela sobre el modelo competencial, Evaluación de la capacitación recibida por la planta docente sobre el modelo competencial, Evaluación de los contenidos del plan de estudios (5 reactivos).

La siguiente dimensión es Capacitación recibida en el último año y su objetivo es obtener información sobre la capacitación recibida por el docente, así como sus necesidades de capacitación, lo cual repercute en su desempeño en el aula, el apartado se compone de dos reactivos: Áreas en las que recibió capacitación, Áreas en las que se necesite capacitación.

Finalmente, es importante conocer las perspectivas que los docentes tienen con relación a estudios de posgrado, información importante para la toma de decisiones en torno a la apertura de posgrado dentro del sistema educativo estatal. Se incluyen 3 preguntas: Perspectivas de estudio de posgrado, Motivación para estudiar posgrados, Utilidad de las evaluaciones.

Población:

De los 5, 483 profesores en funciones (Anexo 1 del Marco jurídico del Plan estatal de desarrollo 2009-2015 para el estado de Sonora) y utilizando la tabla elaborada por Tagliacarne (1968) para poblaciones infinitas con un límite de error mas menos dos desviaciones estándar, con cinco por ciento de error para una probabilidad de cincuenta sobre cincuenta y un intervalo de confianza de noventa y cinco punto cinco por ciento equivalente a dos sigmas (Sierra Bravo,1985), arrojó como tamaño de muestra a 480 profesores a quienes se aplicó el cuestionario descrito con anterioridad. Después de revisar cuidadosamente la base de datos, se eliminaron 7 participantes por presentar información incompleta quedando como número final 473 sujetos.

Cada uno de los elementos de la muestra fue elegido de manera aleatoria, además la muestra total fue ponderada de la siguiente manera: 40.66% para el segundo semestre, 31.51% para el cuarto semestre y 27.78% para el sexto semestre. De

tal forma que del total de la muestra estratificada del COBACH el 40% corresponderá al segundo semestre, 30% al cuarto semestre y 30% al sexto.

Características de la muestra

La muestra utilizada quedó constituida de la siguiente manera de acuerdo a las características de quienes formaron parte de ella (ver tabla 1):

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra utilizada.

		Sexo	
		Masculino	Femenino
Estado civil	Soltero	23	66
	Casado	215	129
	Divorciado	10	10
	Otro	7	7
Antigüedad en la escuela	Menos de 1 año	25	19
	De 1 año a 5 años	37	40
	Entre 5 años - 10 años	38	48
	Más de 10 años.	154	105
Antigüedad en la docencia	Menos de 1 año	10	11
	De 1 año a 10 años	62	81
	Entre 10 años y 20 años	87	84
	Más de 20 años	95	34
Último grado obtenido	Bachillerato	0	1
	Técnico	6	7
	Normal superior	33	14
	Pasante de licenciatura o ingeniería	23	17
	Licenciatura o ingeniería	121	92
	Pasante de maestría	34	39
	Maestría	32	37
Lugar de residencia	Misma localidad de la escuela	208	179
	Otra localidad	48	33

Realiza otra actividad además de la docencia	Si	67	33
	No	176	169
Tipo de contratación	Base	185	141
	Sin base	71	70

Procedimiento

Las actividades que se desarrollaron, en la aplicación de la medida fueron:

En la primera etapa, antes de la aplicación: Identificación del lugar físico en donde se desarrollo el proceso y Recepción de material de aplicación y llenado de formatos de logística. Segunda etapa, durante la aplicación: El monitor se encargó de hacer la gestión para la aplicación de los exámenes en dicha institución. Se identificó y acreditó el lugar de procedencia, indicándole al director del plantel el objetivo y las dinámicas de actividades de trabajo que el equipo desarrollaría en la escuela, así mismo se solicitó el apoyo en la facilitación de condiciones para realizar las observaciones, entrevistas a los docentes.

Una vez aprobado, cada uno de los investigadores se presentó en la escuela con el director, para solicitarle su apoyo en la investigación. Posteriormente se identificó a los profesores, se seleccionaron al azar a los 5 que se requieren por escuela. Una vez que los docentes contestaron el instrumento de contexto, se revisó para verificar que no hubiese faltado algún reactivo por contestar. En esos casos, se solicitó que terminara de llenar, (si era posible). No hubo límite de tiempo, por lo que cuando terminaba el último

profesor, se contaban y se verificaban que estuvieran todos los cuestionarios utilizados y los no utilizados, de manera que las cifras coincidieran con los entregados al inicio de la aplicación.

Resultados

Para cada una de las dimensiones de contexto se realizó un análisis factorial de carácter exploratorio, el método de extracción utilizado fue el de componentes principales, la rotación utilizada fue varimax, suponiendo que los reactivos que obtuvieran pesos factoriales menores a 0.300 fueran eliminados (Kerlinger y Lee, 2001). Con el fin de analizar la consistencia interna de las pruebas, se efectuó un análisis de confiabilidad mediante el método de alfa de Cronbach.

Las Tablas siguientes muestran los resultados del análisis, en el que sólo se consideraron aquellos ítems que tuvieran cargas factoriales superiores a 0.350 en alguno de los factores. Se extrajeron 8 factores de la subescala trabajo docente (Ver tabla 2).

Tabla 2. Pesos factoriales, media y desviación estándar para una solución ortogonal Varimax de los factores del instrumento de contexto para docentes para trabajo en equipo, actividades integradoras, actividades mecánicas, materiales NTIC's, materiales tradicionales, actividades creativas, actividades extrainstitucionales y obligaciones docentes.

Trabajo en equipo			
	Media	D.E.	P. F.
Prácticas de campo	3.66	1.23	0.76
Visitas guiadas a industrias, comercios o museos	4.19	0.96	0.68
Actividades en equipo	1.67	0.78	0.61

Actividades de investigación	2.07	0.91	0.52
Exposición de los alumnos	2.44	1.10	0.51
Exposición frente a equipo	2.14	1.03	0.42
Actividades integradoras			
Mapas conceptuales	2.49	1.08	0.74
Cuadros sinópticos	2.36	1.05	0.69
Hace preguntas sobre lectura	1.98	0.95	0.57
Mapas mentales	3.10	1.11	0.52
Actividades mecánicas			
Memorización	3.28	1.124	0.76
Dictado	3.62	1.127	0.71
Resúmenes	2.37	1.110	0.36
Materiales NTICs			
Presentaciones multimedia	3.55	1.34	0.86
CD-ROM	3.46	1.25	0.86
Videos	3.43	1.13	0.67
Acetatos	4.00	1.07	0.56
Materiales tradicionales			
Laminas ilustradas	3.22	1.27	0.80
Manuales	2.94	1.34	0.74
Diapositivas	3.83	1.33	0.65
Actividades creativas			
Exposiciones	2.48	1.14	0.75
Trabajos de investigación	2.09	0.93	0.73
Ensayos	3.29	1.22	0.70
Portafolio de aprendizaje	2.63	1.43	0.50
Elaboración de productos comunicativos, artísticos, o tecnológicos	3.52	1.30	0.48
Actividades extrainstitucionales			
Participación en concursos externos a la institución	3.51	1.21	0.76
Participación en actividades culturales	3.49	1.17	0.75
Diseño de proyectos tecnológicos o de servicios a la comunidad	3.84	1.16	0.62
Realización de actividades sociales	3.70	1.16	0.56
Obligaciones docentes			
Ortografía	1.45	0.73	0.83
Redacción	1.46	0.73	0.82
Uso de bibliografía	1.78	0.97	0.63
Presentación	1.33	0.61	0.46
Dominio del tema	1.21	0.49	0.45

Los tres primeros, denominados trabajo en equipo (media = 2.69; desviación estándar = 0.99), actividades integradoras (media = 1.98; desviación estándar = 1.04) y actividades mecánicas (media = 3.09; desviación estándar = 1.11) los constituyen 13 reactivos con un valor de KMO de 0.766, una varianza explicada de 47.13 y una alfa de Cronbach de 0.71. Los dos siguientes, denominados Materiales NTIC's (media = 3.61; desviación estándar = 1.19) y materiales tradicionales (media = 3.33; desviación estándar = 1.31) se constituyeron por 7 reactivos con un valor de KMO de 0.785, una varianza explicada de 61.13 y una alfa de Cronbach de 0.77. Finalmente, los últimos tres, denominados actividades creativas (media = 2.80; desviación estándar = 1.20), actividades extra institucionales (media = 3.63; desviación estándar = 1.17) y obligaciones docentes (media = 1.44; desviación estándar = 0.70) presentan un valor de KMO de 0.836, una varianza explicada de 47.37 y una alfa de Cronbach de 0.80.

Tabla 3. Pesos factoriales, media y desviación estándar para una solución ortogonal Varimax de los factores del instrumento de contexto para docentes para condiciones materiales e institucionales, desempeño docente y servicios institucionales.

Condiciones materiales e institucionales			
	Media	D. E.	P. F.
¿Cómo evalúa el trabajo colegiado con relación al impacto en el desempeño de los estudiantes?	2.32	0.95	0.81
¿Cómo evalúa la influencia de la estructura organizacional de la institución en su desempeño académico?	2.16	0.85	0.69

Apoyo al trabajo conjunto entre profesor y alumnos	2.25	0.91	0.69
Reuniones informativas sobre el funcionamiento académico	2.36	1.04	0.69
Realización de eventos académicos	2.23	0.98	0.67
Supervisión del trabajo docente	2.54	1.15	0.63
¿Cómo considera sus condiciones de trabajo para un eficaz desempeño académico?	2.37	0.87	0.63
Condiciones de las aulas	2.85	1.12	0.63
Dominio del tema	2.58	1.33	0.63
Condiciones laborales en la institución	2.51	1.04	0.62
Comunicación con los directivos del plantel	2.01	1.06	0.61
Comunicación entre profesores del plantel	1.92	0.85	0.58
Equipamiento de las aulas	2.94	1.13	0.57
Trabajo en equipo de planeación docente	2.58	1.09	0.57
Disposición de espacios para estudio en la institución	2.94	1.25	0.55
Disponibilidad del equipo de cómputo en la escuela	2.67	1.19	0.55
Calidad aulas	2.41	1.05	0.55
Condiciones del equipo de cómputo	2.58	1.18	0.54
Acceso a los servicios de cómputo	2.42	1.11	0.54
Son conocedores de la materia	1.66	0.86	0.51
Preparación de sus clases	1.85	0.94	0.50
Respetan las formas de evaluación acordados en colegiados	1.77	0.93	0.49
Son accesibles en su trato	1.64	0.75	0.46
Asisten a clases	1.59	0.66	0.44
Puntualidad	1.72	0.70	0.43
Atención del personal encargado de servicios de bibliotecas	2.24	1.05	0.42
Desempeño de sus alumnos en clase	2.32	0.89	0.39
Salario y prestaciones	2.95	1.16	0.38
Desempeño docente			
Habilidad para coordinar un equipo de trabajo	1.71	0.64	0.72
Motivación para acceder a nuevos conocimientos	1.59	0.69	0.70

Motivación para la participación en clase	1.65	0.64	0.70
Vinculación de los conocimientos teóricos con la práctica	1.74	0.73	0.70
Respeto al alumno	1.33	0.54	0.69
Pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos	1.96	0.71	0.66
Desempeño docente en general	1.82	0.55	0.61
Actualización	1.63	0.74	0.61
Asistencia regular a clase	1.40	0.66	0.61
Atención de alumnos fuera de clase	1.87	0.81	0.58
Conocimiento amplio de la materia	1.50	0.55	0.56
Puntualidad	1.54	0.71	0.55
Trabajo que desempeña como docente	1.60	0.62	0.53
Experiencia en educación media superior ¿considera que su trabajo influye en los alumnos de manera?	1.64	0.53	0.50
Imparten asesorías fuera de clase	2.06	1.02	0.44
Se apoyan con recursos audiovisuales	2.32	1.02	0.40
Comunicación con los alumnos	1.52	0.64	0.39
Comunicación con los padres de familia	2.57	1.13	0.39
Servicios institucionales			
Calidad salas audiovisuales	2.58	1.21	0.70
Calidad talleres	2.87	1.14	0.68
Calidad bibliotecas	2.35	0.98	0.64
Calidad auditorio	2.87	1.40	0.61
Auditorio	3.57	1.27	0.58
Calidad laboratorio	2.74	1.08	0.58
Condiciones de la biblioteca	2.56	1.10	0.57
Equipamiento de laboratorios y talleres	2.99	1.16	0.56
Salas audiovisuales	2.98	1.27	0.55
Calidad instalaciones deportivas	2.82	1.18	0.53
Calidad cafeterías	2.88	1.12	0.51
Bibliotecas	2.59	1.14	0.43
Instalaciones deportivas	3.76	1.27	0.40
Talleres	3.56	1.50	0.35
Cafetería	3.35	1.33	0.35

De la subescala condiciones de trabajo y clima organizacional se extrajeron tres factores denominados condiciones materiales institucionales (media = 2.29; desviación estándar = 1.01), trabajo docente (media = 1.74; desviación estándar = 0.71) y servicios institucionales (media = 2.96; desviación estándar = 1.21), que en su conjunto presentan un valor de KMO de 0.912, una varianza explicada de 41.40 y una alfa de Cronbach de 0.95 (Ver tabla 3).

Tabla 4. Pesos factoriales, media y desviación estándar para una solución ortogonal Varimax de los factores del instrumento de contexto para docentes para capacitación y conocimiento.

Capacitación y conocimiento			
	Media	D. E.	P. F.
¿Cómo evalúa la aplicación del modelo competencial en la institución?	2.26	.794	0.79
¿Cómo evalúa la capacitación recibida por el modelo?	2.33	1.04	0.78
¿Cómo evalúa su conocimiento acerca del modelo competencial?	1.97	0.68	0.74
Los contenidos del plan de estudios para la formación de estudiantes son:	2.00	0.69	0.66

En la subescala que corresponde a conocimiento del modelo competencial se formó un solo factor (media = 2.14; desviación estándar = 0.80) que se constituyó por 4 reactivos, presentó un valor de KOM de 0.757, una varianza explicada de 56.25 y una alfa de Cronbach de 0.73 (Ver tabla 4).

Tabla 5. Pesos factoriales, media y desviación estándar para una solución ortogonal Varimax de los factores del

instrumento de contexto para docentes para esfuerzos institucionales.

Esfuerzo institucionales			
	Media	D. E.	P. F.
Innovación de las tecnologías de la información y la comunicación	1.72	0.94	0.78
Mejoramiento del acervo en bibliotecas	1.84	1.04	0.74
Modelo de enseñanza	1.74	0.83	0.74
Mejoramiento de la infraestructura	1.79	0.98	0.67
Promoción de becas para alumnos con ingresos económicos bajos	1.88	0.98	0.67
Capacitación docente	1.45	0.81	0.54
Motivación del alumnado	1.40	0.70	0.49

Finalmente, en la subescala de propuestas de mejora para el desempeño (media = 1.68; desviación estándar = 0.80) se formó un solo factor constituido por 7 reactivos, con un valor de KMO de 0.851, una varianza explicada de 46.16 y una alfa de Cronbach de 0.80 (Tabla 5).

Descripción de promedios

El instrumento consiste en un cuestionario en el cual los docentes emiten su percepción con respuestas tipo Likert donde el máximo es representado con el número 1 y el mínimo con el número 5. Para efectos de esta investigación, las respuestas de los docentes que se encuentran en el rango del 1 al 3 se consideran como percepciones de que ocurre con frecuencia, que el profesor está satisfecho, que lo que hace u ocurre es bueno. En el caso de las respuestas que se encuentran en el rango del 4 al 5, se considera que las percepciones de este grupo de profesores están de

insatisfechos, lo que ocurre o hace es infrecuente, es decir, representan una percepción negativa del evento.

En el caso que se refiere al Trabajo docente, la media más baja (1.44) corresponde a obligaciones docentes que incluye reactivos sobre redacción, ortografía, dominio del tema, etc., es decir, la percepción de los profesores sobre sus obligaciones es muy positiva. Lo mismo ocurre con la media (1.98) que corresponde a actividades integradoras que incluye reactivos sobre el uso de mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, etc.

Tabla 6. Subescalas que constituyen a cada factor, número de reactivos que las componen, medias, desviación estándar promedio, pesos factoriales, KOM, varianza explicada y Alfa de Cronbach.

	Número de reactivos	Media	D. E	P. F.	KMO	V.E.	Alfa de Cronbach
Trabajo docente							
Trabajo en equipo	6	2.69	0.99	De 0.42 a 0.76	0.766	47.13	0.71
Actividades integradoras	4	1.98	1.04	De 0.52 a 0.74			
Actividades mecánicas	3	3.09	1.11	De 0.36 a 0.76			
Materiales NTICS's	4	3.61	1.19	De 0.56 a 0.86	0.785	61.13	0.77
Materiales tradicionales	3	3.33	1.31	De 0.65			

				a 0.80			
Actividades creativas	5	2.80	1.20	De 0.48 a 0.75	0.836	47.37	0.80
Actividades extrainstitucionales	4	3.63	1.17	De 0.56 a 0.76			
Obligaciones docentes	5	1.44	0.70	De 0.45 a 0.83			
Condiciones de trabajo y clima organizacional							
Condiciones materiales institucionales	27	2.29	1.01	De 0.36 a 0.81	0.912	41.40	0.95
Desempeño de los docentes	18	1.74	0.71	De 0.39 a 0.72			
Servicios institucionales	15	2.96	1.21	De 0.35 a 0.70			
Conocimiento del modelo competencial							
Capacitación y conocimiento	4	2.14	0.80	De 0.66 a 0.79	0.757	56.25	0.73
Propuestas de mejora para el desempeño							
Esfuerzos institucionales	7	1.68	0.89	De 0.49 a 0.78	0.851	46.16	0.80

En el lado opuesto encontramos que las medias más altas corresponden a actividades extrainstitucionales (3.63) y a materiales NTIC's (3.61), la primera dimensión incluye reactivos sobre la participación en concursos externos a la

institución, participación en eventos culturales, realización de actividades sociales, etc. y la segunda sobre el uso de presentaciones multimedia, uso de videos, uso de CD-ROM, etc. La percepción de los profesores, en estos rubros, es negativa.

En lo que respecta a condiciones de trabajo y clima organizacional, la media más baja (1.74) corresponde al desempeño docente que incluye reactivos sobre habilidad para coordinar equipos de trabajo, pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos, puntualidad, comunicación con los alumnos etc., lo que significa que los profesores se ven así mismos muy bien. En lo que respecta a su percepción sobre los servicios institucionales es negativa (2.96), es decir, ven muy mal las condiciones que su institución les ofrece. Aquí se incluyen reactivos sobre calidad de las aulas audiovisuales, calidad de los talleres, equipamiento de laboratorios y talleres, condiciones de la biblioteca, etc.

¿Qué podemos decir de la percepción que los profesores tienen sobre su conocimiento del modelo competencial? La media es de 2.14, lo que significa es que asumen que su conocimiento y práctica presentan una tendencia al no compromiso, aquí se incluyen reactivos sobre su evaluación de la aplicación del modelo competencial en su institución, de la capacitación que ha recibido al respecto, de su propio conocimiento del modelo competencial y de los contenidos del plan de estudios.

Finalmente tenemos lo que corresponde a las propuestas de mejora para el desempeño que los profesores realizaron. Ésta

presenta una media de 1.68. Aquí se incluyen reactivos sobre el mejoramiento del acervo bibliotecario, la capacitación docente, el mejoramiento de la infraestructura, motivar a los alumnos, promover becas para los alumnos más desaventajados económicamente, etc. En ese sentido los profesores. Ello significa que los profesores tienen una percepción positiva de la situación que perciben otras opciones.

Discusión

Las dimensiones se extrajeron de la siguiente manera: para la subescala de trabajo docente tenemos 13 reactivos que se utilizan para conocer la frecuencia de uso de técnicas de aprendizaje en las cuales pudieron identificarse 3 dimensiones trabajo en equipo, uso de actividades integradoras y actividades mecánicas. Desde la percepción de los profesores de EMS las actividades mecánicas se valoraron como infrecuentes entre 3 y 4 a las cuales entenderemos una percepción de regularidad, mientras las actividades integradoras se valoraron como muy frecuentes entre 1 y 2 y moderadamente frecuentes entre 2 y 3 la percepción de uso del trabajo en equipo.

En relación con el uso de medios para el apoyo didáctico en clase tenemos dos dimensiones una relacionada con el uso de Tics y la otra con los materiales tradicionales de papel y lápiz, libros, monografías y en ambos casos los profesores coinciden en una frecuencia regular entre 3 y 4. En las actividades de evaluación tenemos tres dimensiones una primera de actividades de creación como desempeños que

involucran el portafolio ensayos productos de investigación y la segunda evaluar con elementos relacionados con el actuar en escenarios sociales como concursos, presentaciones y servicio a la comunidad. Finalmente una dimensión para evaluar trabajo de alumnos, particularmente ortografía, sintaxis, redacción, la cual resulto con la percepción más alta de uso siguiéndole la evaluación de trabajos o evidencias de desempeño y finalmente competencias.

La subescala de condiciones de trabajo y clima organizacional agrupo en una sola escala 27 reactivos 7 de cualidad, 32 de frecuencia y 12 de satisfacción, todos ellos sobre la percepción de condiciones que el docente de EMS tiene sobre las condiciones materiales e institucionales relacionadas con su desempeño. La percepción de desempeño de los profesores se evalúa con 18 reactivos y finalmente el uso, frecuencia y condiciones de las instalaciones de la institución para impartir clase y lo mismo que sus servicios se valúa con 15 reactivos. El uso y conocimiento del modelo competencial con 4 y finalmente la propuesta de mejora tiene 7 reactivo en una escala de importancia.

En la concepción de Marsh (1984) la evaluación de los docentes incluye dos núcleos fundamentales; a) competencias y destrezas docentes, y b) actitudes. Tal como podemos observar los resultados indican que existen actitudes relacionadas con una dimensión organizacional, una de recursos materiales e institucionales y otra relacionada con la formación y la calidad.

En los estudios de Marsh y Overall (1980) se incluyen algunos aspectos vinculados con la evaluación, la interacción con los alumnos, la organización con las tareas y otros, tal como podemos observar la composición factorial del instrumento para evaluar la percepción del docente sobre las condiciones de contexto de la escuela desde lo físico, organizacional e institucional.

Finalmente en la evaluación se encuentran todas aquellas tareas que implican la calificación, lo mismo que el proceso de evaluación e incluyen, las formas, los tipos, las asignaciones, y la valoración de las diferentes tareas para lograr el desempeño deseado, así pues, aun cuando la solución factorial contenga dimensiones que parecerían lejanas de las que el modelo teórico de Overall y Marsh (1977) señala, los contenidos actitudinales de la evaluación de actividades creativas, extra institucionales y de obligación docente son muy semejantes solo que a más de 10 años de distancia los conceptos utilizados en este artículo tratan de ser mas generales y ajustarse al entendimiento propio de una comunidad académica de EMS. Por otro lado, en la validez de constructo se pudo observar el arraigo de los profesores de EMS a los modelos de percepción docente ya existentes y que incorporan los aspectos que las teorías de Abbott y Perkins (1978) y las actuales teorías vinculadas al diseño curricular como las de Briggs (2005) Gagné y Briggs (2006) ya que el trabajo docente lo conceptualizan en tres universos la didáctica los materiales y la evaluación.

Es conveniente aclarar la diferencia entre la función del docente al interior de las instituciones y la evaluación subjetiva del profesor, principalmente en su interacción con su percepción institucional, en el contexto de un programa de EMS, ya que él mismo puede ser evaluado respecto a diferentes actividades como investigador, difusor de conocimientos y prestador de servicios. Existen elementos macros como las políticas, que están íntimamente vinculados con la evaluación docente, existen otros elementos más cercanos como el tamaño del grupo, el número de grupos que evalúan al docente, el nivel del curso (licenciatura o posgrado), la modalidad (curso, taller, seminario, laboratorio), la naturaleza de la disciplina (como por ejemplo humanidades, estas son mejores evaluadas que las ciencias, ingenierías y cursos cuantitativos), el momento en que se evalúa (mitad del curso o al final del semestre), los mecanismos de asignación de las materias que imparte el docente, el tipo de curso (obligatorio u optativos), características del programa de estudios (modular, departamental o tradicional), todos estos elementos pueden repercutir en cualquier intento de evaluar la actividad docente con fines de su perfeccionamiento (Rueda y Torquemada, 2004).

Se hace necesario incluir una subescala de satisfacción con el tipo de contratación, el pago salarial, el numero de horas semana mes y otros asociados a la parte laboral que se descuido en este análisis de contexto y solo se asumieron como importantes el universo de la organización y pedagógico estando ausente el laboral que a decir de Bradlasky (2004) es

fundamental para entender los motivos y sustento de la actividad docente.

Referencias

- Abbott, R. & Perkins, D. (1978). Development and construct validation of a set of student rating of instruction items. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 1069-1075.
- Arbesú, M., Loredó, J. y Monroy, M. (2003). Alternativas Innovadoras en la Evaluación de la Docencia. *Revista de Educación Superior*, 32(127), 1-12.
- Braslavsky, C. (2004). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. *En: Reforma Curricular y Cohesión Social en América Latina*, Informe Final del Seminario Internacional OIE-UNESCO Centro-América, San José de Costa Rica, 5-7 Noviembre 2003, OIE-UNESCO Centro-América, Ginebra.
- Briggs, S. (2005). Changing roles and competencies of academics. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 256-268.
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Especial. Consultado el 30 de agosto de 2009, en:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-canales.html>
- Cháin R. (1995). Estudiantes universitarios: trayectorias escolares. *Tesis doctoral* Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- De la Orden Hoz, A. (1987). Formación, selección y evaluación del profesorado universitario Bordón. *Revista de Pedagogía*, ISSN 0210-5934, N° 266, 1987 pp. 5-30
- Díaz-Barriga Ángel (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*. XXVII (108) 9-30.
- Dunkin, M. J. & Precians, R. P. (1992) Award-winning University Teachers concepts of teaching. *Higher Education*, 24 [483 - 502]
- Gagné, R. y Briggs, L. (2006). *La planificación de la enseñanza: sus principios*, México: Trillas
- Kerlinger F y Lee H. (2002). *Investigación del comportamiento*, editorial Interamericana: México.
- Loredo, J., Romero, R. e Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el 2 de agosto de 2009, en:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoloredoromeroinda.html>
- Luna, E, (2002), *La Participación de los Docentes y Estudiantes en la Evaluación de la Docencia*. Plaza y Valdez Editores, Universidad Autónoma de Baja California, México, 277 pp.
- Marsh, H. y Overall, J. (1980). Validity of students evaluations of teaching effectiveness: cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72, 468-475.
- Marsh, H. (1984). Student's evaluation of university teaching: dimensionality, reliability, validity,

- potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- Martínez O. L. (2006). Caracterización de la práctica docente en profesores de licenciatura de una universidad pública. *Tesis de Maestría*. Universidad de Sonora.
- Newman, R., (1994), *Valuing, Quality Teaching through recognition of context specific skills*. The Australian Universities", Review, (37)1, 8-13.
- Overall, J. & Marsh, H. (1977). *The relationship between students evaluations of faculty and instructional improvement*. University of California. Los Angeles (ERIC Document Reproduction Service n° 138165).
- Pérez Franco, Liliana (1997), *Caracterización y seguimiento de estudiantes de la Licenciatura en Sociología, generación 1995 y 1996*. Reporte de Investigación, Serie 2 No. 289 de la UAM-A DCS y H. México.
- Preciado, F. y Gómez, A. (2008). Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Octubre-diciembre, 13(39), pp. 1139-1163.
- Rodríguez R. (1984). Estadísticas sobre los cursos de formación docente en el bachillerato del CCH, *Cuadernos del Colegio*, núm. 25, oct.-dic., pp. 32-42.
- Rueda y Torquemada (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 6 Núm. 2 México, D. F.
- Rueda B., M., Elizalde L., L. y Torquemada, A. D. (2003, julio-septiembre). La evaluación de la docencia en

Universidades Mexicanas. *Revista de la Educación Superior*. XXXII (3), 71-77.

Sierra Bravo, R. (1985) *Técnicas de investigación social*. Editorial Paraninfo, Madrid España.

Shulman, L. S., (1989) *Paradigmas y Programas de Investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea*. En M. C. Wittrock (Ed). *La investigación de la Enseñanza I, Enfoques teorías y Métodos* (pp. 9-91), Barcelona: Paidós.

Tagliacarne, G. (1968). *Técnica y Práctica de las Investigaciones de Mercados*. Ed. Ariel.

11**LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES EN EDUCACIÓN BÁSICA: ¿UTOPIÍA, SIMULACIÓN O REALIDAD?**

JOSÉ EDGAR CORREA TERÁN

PRESENTACIÓN

En educación básica desde los planes de estudio y programas existe la indicación de usar las TIC (tecnologías para la comunicación e información) para el logro de competencias académicas y aprendizajes esperados. El Acuerdo 592 (SEP, 2011a) plantea normativamente la integración de la educación básica conforme a sus tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En dicho documento se definen los principios pedagógicos, rasgos de perfil de educación básica y el mapa curricular que contempla los espacios de tecnologías. También se hace énfasis en educar al alumno para potenciar su aprendizaje mediante materiales didácticos y el uso de la tecnología para la búsqueda, selección y análisis de información. Finalmente, se promueven las TIC como un medio de comunicación y para la construcción de conocimiento.

A pesar de estos señalamientos, la mayoría de instituciones carecen de equipos de cómputo, servicio de Internet o una conectividad de Internet adecuada para que los alumnos

adquieran competencias digitales que ayuden a autogestionar su aprendizaje y tener un papel activo en la sociedad del conocimiento.

En preescolar, las TIC se usan para estimular los diferentes estilos de aprendizaje e iniciar a los alumnos en el manejo de sistemas operativos; en primaria, se usan para investigar información y generar material propio que incluso pueda ser compartido y publicado en Internet, la Enciclopedia en el último grado ayuda a aprender de manera dinámica, interactiva y entretenida; en secundaria, los alumnos ya pueden usar TIC más complejas tales como blogs, wikis, webquest, redes sociales, etc. Lo hacen principalmente para buscar y analizar información, construir material electrónico, comunicarse y trabajar de manera colaborativa. La Telesecundaria es una modalidad especial donde se enfatiza en la teleconferencia para impartir las clases, se apoya en Enciclopedia y plataformas virtuales para complementar la revisión de contenidos temáticos.

Una vez brevemente enunciado el desarrollo de las competencias digitales en los diferentes niveles de educación básica, se concluye que la adquisición de dichas competencias se enmarca en tres ámbitos:

- La utopía, cuando se percibe casi imposible el logro de competencias digitales por las limitantes de infraestructura.

- La simulación, cuando los profesores dan uso simple a las TIC sin una secuencia didáctica, ni la retroalimentación del alumno en torno a la información revisada o la puesta en práctica de herramientas tecnológicas.
- La realidad, cuando los profesores utilizan las TIC para la enseñanza-aprendizaje, primero identificando las habilidades digitales de los alumnos para luego encauzarlas con fines académicos.

¿Por qué enfocarse en los docentes?

Se parte de la premisa que la falta de capacitación y actualización docente en materia de TIC, está repercutiendo para que los alumnos no adquieran adecuadamente las competencias digitales conforme a los pronunciamientos de los documentos normativos del nuevo enfoque de educación básica en el sistema educativo mexicano (Acuerdos 592 y 593, planes y programas de estudio de 2011).

Las variantes a esta premisa es que algunos docentes sí han tomado talleres, cursos, diplomados y hasta posgrados en cuestiones de tecnología educativa, sin embargo no aplican los aprendizajes adquiridos para mejorar e innovar su práctica docente. En su caso, de igual manera se encuentran docentes que llevan a cabo aplicaciones bastante limitadas; por ejemplo, únicamente orientando a los alumnos para buscar información y realizar algún documento electrónico, sin darles a conocer la gran gama de alternativas educativas en el mundo virtual.

Una de las demandas más importantes en la tecnología educativa actual es facilitar el aprendizaje en los alumnos, sobre todo referente a recursos en línea que en determinado momento sirvan para la producción de materiales didácticos, elaboración de documentos para ser compartidos en la red virtual y comunicarse tanto sincrónica como asincrónicamente con otras personas. Es común que los alumnos usen las herramientas tecnológicas y en línea con fines de socialización, ocio y esparcimiento; no obstante al ser consideradas dichas herramientas como fundamentales para el logro de competencias, es importante que los docentes les den una orientación académica. Dicho de otra manera, orientar cómo pueden ser utilizadas para la revisión de contenidos temáticos, realización de tareas, trabajo colaborativo y búsqueda de información.

Las TIC en educación básica

La tecnología educativa es aquella rama que caracteriza los recursos didácticos y de apoyo a los procesos educativos. No siempre han sido sistemas digitales sofisticados. Angie Vidal (2011) señala que "la tecnología educativa no nace con el uso de la computadora en el aula. Una mirada nostálgica al uso del pizarrón y la tiza nos permite reencontrar la trascendencia de la tarea docente y la convicción de que no hay recurso, por eficiente que sea, que reemplace la mirada, la voz y los sueños de los maestros". Una reconceptualización de la tecnología educativa la propone Manuel Area (2009):

... es un espacio intelectual pedagógico cuyo objeto de estudio son los medios y las tecnologías de la información y comunicación en cuanto formas de representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura en los distintos contextos educativos: escolaridad, educación no formal, educación informal, educación a distancia y educación superior.

Entonces, la tecnología educativa abarca aquellas herramientas que ayudan a la labor docente, en la actualidad son tales como televisión, DVD, estéreo, proyector de cuerpos opacos, etc. Sus ámbitos de aplicación son tan diversos como sus recursos y herramientas, no se limita al ámbito escolar o la educación formal.

Antonia Cascales (2006) retoma las aplicaciones en la escuela de las tecnologías. Menciona los siguientes objetivos de las TIC en el aula, cuando se trabaja con la población infantil y adolescente:

- Posibilitar un aprendizaje individualizado.
- Desarrollar la autonomía en el trabajo y en el juego.
- Sentar las bases de una educación tecnológica.
- Desarrollar la orientación espacial.
- Interiorizar las normas de funcionamiento del aula.
- Manejar los diferentes programas propuestos siendo capaces de seguir la secuencia correcta de órdenes para su correcta utilización.
- Reconocer el ordenador como un elemento cotidiano de nuestro entorno.

- Conocer y poner en práctica las normas básicas de funcionamiento del ordenador; encendido, apagado, manejo del ratón y teclado.

Los objetivos tienen una íntima relación principalmente con el desarrollo de habilidades del pensamiento y el trabajo colaborativo. Por ejemplo, se refiere a procesos como el pensamiento lógico-matemático, razonamiento deductivo-inductivo, creatividad, percepción, atención, concentración, psicomotricidad, etc. (Baro, 2011 y Mazzarella, 2008). La interacción con la computadora brinda al alumno la posibilidad de desarrollar su potencial de aprendizaje. De igual manera, los ejercicios propuestos para el trabajo colaborativo promoverán la construcción del conocimiento en colectivo, acciones centradas en objetivos y metas en común, distribución de tareas, entre otras que requieren el esfuerzo y orientación de capacidades individuales para un bien compartido.

Un breve recuento del uso de la tecnología educativa (enfaticando en las TIC) en educación básica es:

En preescolar, de acuerdo a su reforma del 2004 bajo la denominación de PEP 2004 -Programa de educación preescolar- (SEP, 2011b), se encuentra la indicación de iniciar a los menores con el manejo de tecnologías que contribuyan al trabajo de los campos formativos fundamentados en los diferentes estilos de aprendizaje. Cabe señalar que en ese momento histórico, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (Portal educativo, 2009), a diferencia de

la actualidad, aún no tenía tanto auge; sin embargo tan solo el hecho de considerar una gran diversidad de recursos tecnológicos y didácticos, era una muestra que estaban cambiando los paradigmas de concebir el proceso de aprendizaje de los alumnos y su papel activo en la generación de conocimientos.

Las educadoras comenzaron a usar las computadoras, el Internet, bocinas, micrófonos, entre otros dispositivos para revisar los contenidos temáticos de los programas de estudio. Se sabe de antemano que la población de preescolar carece de una concreción óptima en el proceso de lecto-escritura, sus aptitudes y habilidades son limitadas para manipular la computadora; sin embargo la propuesta ha sido operar programas donde resalten elementos interactivos, auditivos, visuales y quinesésicos. En esos programas se puede dibujar, colorear, cortar, pegar, seleccionar, clasificar, entre otras tareas intelectuales que son asistidas por el propio ordenador. Es una forma bastante interesante de paulatinamente familiarizarlos con la sociedad del conocimiento y ambientes virtuales de aprendizaje.

En primaria los niños y niñas desde los primeros grados tienen más fácil acceso a la lecto-escritura y operaciones lógico-matemáticas; esto los hace viables para manejar más herramientas tecnológicas; por ejemplo, realizar búsquedas simples en Internet, conversar con otras personas en el chat, enviar correos electrónicos, participar en las redes sociales, etc. Lo mejor es cuando el propio profesor de grupo se apoya en estas TIC para impartir sus clases,

independientemente de las indicaciones de los planes y programas y sugerencias de los libros de texto, que en su mayoría contemplan sitios Web como complemento a su contenido.

Con la RIEB Reforma Integral en Educación Básica (2011c), se entra de lleno al uso de las tecnologías educativas para la enseñanza-aprendizaje. Como ya se mencionó, desde los primeros grados se pide al alumno que busque información en Internet, que manipule recursos sincrónicos y asincrónicos para comunicarse con sus compañeros, maestros, familiares entre otros agentes educativos, que consulte específicamente fuentes confiables de información generadas a partir de sitios Web de organismos públicos, no gubernamentales, escuelas, universidades, centros de investigación, etc. Se trabaja con la premisa que en la sociedad de la información no basta con obtener información, sino también analizar, interpretar, reconstruir y generar más información.

El sistema Enciclomedia (Subsecretaría de educación, básica, 2011a) es la máxima representación de la expectativa en materia de tecnología educativa en primaria. Está conformado por un proyector para salidas de imágenes, una pantalla digital, un ordenador con software creado especialmente para apoyar el desarrollo de las asignaturas, y finalmente, conexión a Internet para tener acceso a determinados sitios Web y otros que el profesor crea pertinentes. La consigna es usar la Enciclomedia como un recurso de apoyo, no centrar su enseñanza en la misma. Una de las bondades de este

dispositivo es la gran cantidad de multimedia que almacena: canciones, películas, videos, libros digitales, etc.

En secundarias generales y técnicas a partir de la RES 2006 - Reforma en Educación Secundaria -, se ha implementado más la tecnología educativa para el desarrollo de las asignaturas. No obstante los esfuerzos han sido improductivos porque la mayoría de instituciones carecen de una infraestructura tecnológica que atienda las recomendaciones de los libros para hacer búsquedas y/o consultas en sitios Web. Los profesores deciden pedir esas actividades de tarea para que los alumnos entren a Internet en sus casas, cibercafés, bibliotecas u otros sitios donde ofrecen gratis el servicio. La pregunta es ¿cómo observan en los alumnos la adquisición de dichas competencias?

En telesecundaria se retoma el modelo de Enciclomedia, aunque su uso se restringe a complementar la clase transmitida por teleconferencia, cuya señal es enviada vía satélite a cada escuela. La clase dura aproximadamente 45 minutos, el resto de tiempo el profesor lo invierte en aclarar dudas, inquietudes o en terminar de explicar las temáticas. Se puede considerar a telesecundaria la modalidad de secundaria donde más se promueven y aplican las TIC.

Las TIC y recursos Web en los niveles de educación básica, lejos de traer un estado de confort, causan alarma porque en su mayoría realmente son limitadas e insuficientes, considerando que en estos momentos todos los planes y programas derivados de reformas educativas están pidiendo

(casi obligando) el uso y apoyo de la tecnología para la enseñanza-aprendizaje.

Se resume la problemática en diez puntos:

1. En la mayoría de escuelas públicas es insuficiente la cantidad de computadoras.
2. Pocas escuelas cuentan con servicio de Internet.
3. Los equipos Enciclomedia de primaria y telesecundaria casi no se usan, principalmente porque el profesor no conoce cómo se manipula o le falta mantenimiento al equipo para operar adecuadamente.
4. No se brinda capacitación a los docentes para manejar las TIC, recursos Web o cualquier otra tecnología educativa de la institución.
5. Los centros de cómputo de las escuelas no están bien diseñados o carecen de las condiciones adecuadas para operar como aire acondicionado, mesas amplias, sillas cómodas, personal de soporte técnico, etc.
6. Los alumnos no tienen computadora propia o quienes la tienen no cuentan con servicio de Internet.
7. Los profesores a pesar de tener computadora, no se interesan por implementar la tecnología educativa para la enseñanza.
8. Poca iniciativa de los padres de familia para orientar a sus hijos en la realización de tareas que requieren de consultas en Internet.
9. Los directivos no llevan a cabo gestiones con empresas del ramo de la computación para la donación de equipos a sus escuelas.

10. En ocasiones los profesores promueven el uso de las TIC pero con fines de socialización, ocio y esparcimiento (envío de correos, bajar música y videos, videollamada, chat, etc.).

Con esto se confirma que la adquisición de competencias digitales tiene más obstáculos que alcances; se reitera, a pesar de ser una consigna e indicación en los planes y programas de estudio de todos los niveles de educación básica.

Las competencias digitales a partir de la política pública en educación

El Acuerdo 592 (SEP, 2011a) de manera implícita define rasgos sobre el uso de las TIC a partir de algunos de sus principios pedagógicos:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

A su vez, también en el Acuerdo 592 se señala como parte del perfil de egreso de educación básica que el alumno:

- Inciso C: Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

- Inciso I: Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

Otra referencia acerca de las TIC se menciona en el Acuerdo 592 (SEP, 2011a), específicamente en el apartado de Competencias para la vida:

... para las competencias relacionadas con el manejo de la información se requiere identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

Toda la información referente al Acuerdo 592, brinda un panorama amplio para identificar que se le está apostando a operar los planes y programas de estudio en educación básica con sustento en las TIC. Si bien, no se plantea una normatividad explícita para el uso de las tecnologías, ni se están contemplando plataformas virtuales para el trabajo de los contenidos temáticos en línea; se encuentra la indicación en el enfoque, perfil de egreso y competencias para la vida; con lo cual se denota que actualmente las TIC ya no son un lujo o sus aplicaciones priorizan en cubrir necesidades personales.

La tendencia hacia lo académico o social también forma parte de una política pública y un modelo educativo. Las principales lagunas o espacios indefinidos respecto al uso educativo de las TIC se encuentran en los compromisos de la autoridad para equipar las instituciones educativas con

computadoras y los sistemas necesarios para respaldar la propuesta educativa. En ese sentido tampoco queda clara la capacitación y actualización que se les brindará a los profesores y personal de educación básica.

Asimismo, en el mapa curricular de educación básica se identifican tres espacios de tecnologías para secundaria: Tecnología I, II y III, para primer, segundo y tercer grado respectivamente (SEP, 2011a). La base de ello se sitúa en el Acuerdo 593, donde no solamente se hacen oficiales las materias de tecnologías, sino que se indican los posibles apoyos por parte de la Secretaría de Educación Pública para equipar o modernizar los equipos de cómputo gradualmente en las instituciones educativas. De igual manera, no se establecen las condiciones para la capacitación y actualización de los profesores que serán comisionados para impartir las materias de tecnologías (Subsecretaría de educación básica, 2011b).

Se menciona el caso especial de Telesecundaria, quienes al trabajar basándose en proyectos comunitarios, deberán orientar el uso de las tecnologías con base a las necesidades detectadas en un diagnóstico. Los contenidos serán temáticos a la situación del contexto (Subsecretaría de educación básica, 2011b). Por ejemplo, en una comunidad donde existan graves problemas de contaminación se enfatizará en trabajar con los alumnos proyectos de educación ambiental mediatizados por las TIC.

Como parte intermedia del análisis de los planes y programas de cada nivel educativo, es importante definir las competencias digitales, al ser la expectativa a alcanzar con los alumnos y la formación a trabajar en los profesores y personal de educación básica.

Se le denomina competencia digital al "uso de las destrezas, conocimientos, habilidades y aptitudes que permiten utilizar de manera eficaz y eficiente los instrumentos y recursos tecnológicos (Castaño, 2009)". La definición se complementa con lo dicho por Marqués (2008): son las competencias relacionadas con el uso de las TIC. La alfabetización digital permite utilizar de manera eficaz y eficiente estos nuevos instrumentos tecnológicos para la realización de actividades escolares.

Castaño (2009) menciona las competencias digitales que debe adquirir el alumno:

- Uso de la PC (personal computer) y de su sistema operativo
- Búsqueda, recopilación, reelaboración y reconstrucción de información en diversos formatos.
- Difundir trabajos en diversos formatos digitales tales como: texto, audio, video, etc.
- Comunicarse efectivamente por medio de correo electrónico, chat's y foros.
- Compartir y colaborar: Wiki, Blog, Podcast, etc.

Entonces, se identifica que la competencia digital implica diferentes niveles de complejidad en manejo tecnológico, lo

básico sería usar la computadora y su respectivo sistema operativo; después buscar información en Internet hasta llegar a producir material propio que pueda ser compartido en redes sociales, bitácoras o sitios de trabajo colaborativo. A su vez, también será importante aprender a manejar herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica.

Respecto a las competencias digitales, en los planes y programas de estudio de los diferentes niveles de educación básica, se menciona lo siguiente:

- Preescolar (PEP 2004):

En el rubro de tecnología educativa destaca el campo formativo llamado "Lenguaje y comunicación", dentro del cual se menciona que

...los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, son prácticamente omnipresentes en zonas urbanas y rurales, y ejercen una influencia muy importante en la vida infantil. Ello obliga a la escuela a ejercer un papel de apoyo a los pequeños para el procesamiento de la información que reciben y ayudarlos en la interpretación crítica de sus mensajes (SEP, 2011b).

Se considera a la televisión el principal medio de comunicación que puede ejercer impacto en los niños y niñas. Enfatiza en la labor de la educadora para facilitar los mensajes e información de la televisión, dando explicaciones de su contenido e intención, tratando de evitar (en la medida de lo posible) que el niño perciba a la televisión como una realidad absoluta o los patrones de conducta a seguir de

manera indiscriminada. Esto principalmente porque las caricaturas y programas hechos para la población infantil, contienen muchos elementos imaginarios, llenos de fantasía.

A pesar de esto, en el campo formativo de lenguaje y comunicación menciona que la diversidad de medios y recursos didácticos (no solamente la televisión) es la alternativa para adquirir conocimiento de su medio, de los contenidos temáticos y socializar con las personas de su entorno. En este sentido, sin duda aportan las TIC, siempre y cuando sean mediatizadas por un agente educador, quien ayudará al menor a familiarizarse con las mismas y a adquirir las nociones básicas para manejarlas (constructivismo social).

- Primaria (RIEB 2009):

De manera explícita se contempla a la "Competencia para el manejo de información" una prioridad a lograr en los alumnos. El discurso del documento normativo maneja un contenido semejante a la propuesta de Castaño (2009) en relación a las competencias digitales: uso de la computadora, búsquedas en Internet, interpretación de la información encontrada, uso de herramientas de comunicación en línea, etc. En los libros de texto constantemente se mencionan enlaces o links a sitios Web donde pueden encontrar más información sobre los temas revisados en clase, desde los cuales se aborda el contenido con elementos multimedia que hacen más atractivas las actividades académicas.

- Secundaria (RES 2006):

La población adolescente de secundaria cuenta con mayor capacidad para operar la tecnología educativa. En un principio la reforma en este nivel estaba considerando a las TIC principalmente para complementar las fuentes de consulta de los libros de texto gratuitos (SEP, 2006). Sin embargo con el paso del tiempo, los propios docentes aprovecharon el potencial de los alumnos para manejar las TIC. De esa manera se comenzaron a usar el correo electrónico, blogs educativos, sitios educativos, el portal de Redescolar, entre otros. Las aulas de medios se convirtieron en sitios no solamente para dar clases asistidas por computadora, sino para que los alumnos autogestionaran sus propios recursos de aprendizaje. Tuvieron acceso a bibliotecas digitales, bases de datos, webquest, blogs, entre otros sitios Web (Muñoz, 2009).

- Telesecundaria (Modelo educativo para el fortalecimiento de Telesecundaria 2009).

Esta modalidad de secundaria por su propia naturaleza y metodología operativa, tiene como prioridad el uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje. Su modelo se basa en la transmisión de teleconferencias para cada una de las asignaturas, además cuenta con equipo Enciclomedia y sistema de educación en línea para fortalecer su tecnología educativa. Complemento con lo siguiente:

Para que la Telesecundaria participe con éxito en la sociedad del conocimiento, el modelo pedagógico promueve el aula digital para que los alumnos y docentes tengan acceso a las TIC como recurso pedagógico, se logre el aprendizaje activo y

significativo; se aumenten las oportunidades de retroalimentación, reflexión y revisión; apoyen la construcción de habilidades para la vida y el trabajo y fomenten la vinculación con otras comunidades de aprendizaje, locales y globales (Subsecretaría de educación básica, 2010).

Las TIC se han convertido en excelentes recursos para la revisión de contenidos temáticos y adquisición de aprendizajes, incluso sin la ayuda de un profesor. Tienen las características de ser manipulables, provocan conflictos cognitivos y desafíos en los alumnos. Dan la posibilidad de contemplar diferentes fuentes y medios para solucionar tareas académicas. Su diversidad logra que el alumno estimule y explore capacidades y habilidades. Un ejemplo de lo anterior es:

El empleo de simuladores, sensores para experimentos de ciencias, materiales seleccionados con vínculos a hipertextos permitirán relacionar y analizar la información, por ejemplo, los algoritmos permiten la generación de un número infinito de ejercicios en matemáticas, física y química. La búsqueda de información como medio para acercarse y vincularse con áreas del conocimiento, otras comunidades y sus formas de vida, representa una herramienta para realizar y simplificar las actividades escolares de los docentes y alumnos (Subsecretaría de educación básica, 2010).

Capacitación docente para el uso educativo de las TIC

Previamente se mencionó que conforme a la política pública para educación básica (Acuerdos 592 y 593, aunado a los planes y programas de estudio), existe una fuerte demanda para que los alumnos adquieran competencias y aprendizajes mediados por las TIC. Obviamente esta consigna implica

grandes responsabilidades y compromisos para los docentes, sobre todo en el rubro de capacitación y formación continua.

Para empezar se tiene el referente que la mayoría de docentes desde su formación profesional y académica revisaron poco o nada sobre el manejo de las TIC (así como las concebimos actualmente). Lo que conocieron en su tiempo les sirvió para redactar textos, realizar presentaciones de información o hacer algunos cálculos matemáticos, solo por mencionar algunas funciones ya tradicionales de las computadoras. A los docentes de reciente egreso les tocó conocer a plenitud la herramienta del Internet para la búsqueda de información y para la comunicación en línea. Sin embargo, las necesidades que tienen en estos momentos son capacitarse no solamente para elaborar documentos, sino para facilitar los aprendizajes en los alumnos apoyándose con recursos tecnológicos y en línea.

Lo anterior remonta a los términos de "nativos digitales" e "inmigrantes digitales" que propone Marc Presky (2010). Los nativos digitales se refieren a las personas como los niños y adolescentes hoy en día que nacieron en la era digital y en la sociedad de la información (aproximadamente a partir de la primera mitad de la década de los 90's), lo cual les ha facilitado el acceso a los medios electrónicos. Algunas de sus características son:

- Quieren recibir la información de forma ágil e inmediata.
- Se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos.
- Prefieren los gráficos a los textos.

- Se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos).
- Funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en Red.
- Tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensas inmediatas.
- Prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional.

Por su parte, los inmigrantes digitales son aquellas personas adultas que por necesidades han tenido que capacitarse para el empleo de las nuevas tecnologías. Marquina (citando a Prensky, 2008) los define como "el resto de mortales que nacieron antes de los nativos digitales".

Sus características son:

- Estructuras mentales moldeadas por los procesos paso a paso.
- Seguimiento de instrucciones "antes de..." o de resolver un problema a la vez.
- Actuación basada en el análisis deductivo.
- Aprendizaje basado en el enlace con conocimientos preadquiridos.

Lo lamentable es que la mayoría no lo ha hecho por convicción, provocando la brecha digital y brecha cognitiva con los nativos digitales. Los inmigrantes que se dedican a la enseñanza están empleando una "lengua obsoleta" (Prensky, 2010:6). No están correspondiendo a los estilos de aprendizajes dominantes para los niños y adolescentes, acostumbrados a aprender con medios interactivos tales como

la televisión, el Internet, los videojuegos y más recientemente dispositivos móviles.

En los Acuerdos 592 y 593 no están contemplados los lineamientos que se deben seguir para la capacitación en el ámbito del uso educativo de las TIC. Para fines de este documento, se tomará como referencia una propuesta de capacitación que se ha desarrollado en el estado de Jalisco: el "Diplomado IAVA".

El Diplomado en Introducción a los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (IAVA), es un programa que fue diseñado por la Dirección General de Unidades UPN e instituciones de educación superior de la Secretaría de Educación de Jalisco. Con él se pretende capacitar y actualizar "a maestros frente a grupo, asesores técnicos pedagógicos, directores, supervisores, jefes y personal de apoyo [de educación básica]" (Secretaría de Educación Jalisco, 2011).

La competencia del Diplomado IAVA es:

"Los participantes, desde la perspectiva de la Sociedad del Conocimiento, utilizan herramientas para la comunicación y la colaboración así como estrategias y recursos didácticos basadas en la Web, para el fortalecimiento de la calidad de la educación en sus contextos educativos" (Secretaría de Educación Jalisco, 2011).

Los módulos temáticos para su operación son:

- Módulo 1: El uso educativo de las TIC en el marco de la Sociedad del Conocimiento.

- Módulo 2: Herramientas para la comunicación y la colaboración basadas en la Web.
- Módulo 3: Estrategias y recursos didácticos soportados en la Web.
- Módulo 4: Diseño y desarrollo de un proyecto pedagógico soportado en TIC aplicado a un contexto educativo específico.

Dentro de su metodología de trabajo destacan algunas actividades de carácter genérico:

- Participación en foros virtuales de discusión.
- Navegación dirigida y exploratoria en la Web.
- Revisión de videos y recursos publicados en la Web.
- Uso de herramientas para la comunicación en tiempo real (chat, audio y videoconferencia) y en tiempo diferido (correo electrónico, foros y wikis).
- Elaboración individual y por equipo de reportes de estudio a través de: mapas conceptuales, resúmenes, tablas comparativas y presentaciones con dispositivas.
- Resolución de exámenes de repaso (Secretaría de Educación Jalisco, 2011).

Cabe señalar que en su totalidad el diplomado se trabaja en línea sustentado en una plataforma virtual ex profeso para las actividades de aprendizaje.

Sin duda el diplomado propone elementos didácticos de la Web 2.0 bastante interesantes. Cabe señalar que la Web 2.0 se concibe como un movimiento revolucionario del Internet, en el

cual se han generado recursos para producir y compartir material en línea. Con esto se está “volviendo a sus raíces como herramienta de lectura y/o escritura como entrando en una fase más social y participativa” (Anderson, 2007).

Un análisis a fondo de su diseño curricular y viabilidad de aplicación en la práctica docente deriva lo siguiente:

Alcances:

- Sensibiliza a los usuarios sobre la importancia del uso educativo de las TIC.
- Relaciona casi todos los contenidos temáticos con la práctica docente.
- Promueve la creación de comunidades virtuales de aprendizaje para la realización de tareas académicas (trabajo colaborativo en línea).
- Brinda conocimientos procedimentales para llevar a cabo la comunicación asincrónica o sincrónica con el asesor y compañeros de grupo.
- Facilita el diseño de un proyecto colaborativo que ayude a desarrollar diversos temas con el apoyo de las TIC.

Limitantes

- Genera muchas confusiones en los participantes que no cuentan con el dominio básico de computación (incluso algunos estudiantes desertan porque no pueden ni siquiera entrar a plataforma).

- Sólo en los módulos uno y tres se relaciona directamente el contenido y actividades con la práctica docente.
- Desde las primeras generaciones han existido dificultades para integrar equipos que trabajen constante y activamente. Sigue imperando la producción individual.
- No se ha profundizado en la capacitación para realizar videoconferencias interactivas (VCI), que representa una de las principales herramientas de la Web 2.0 con alto potencial de aplicación en los contextos educativos.
- Se revisa un modelo muy limitado y superficial para el diseño del proyecto educativo sustentado en TIC. Falta profundizar en la planeación, puesta en práctica y evaluación de una mayor diversidad de TIC para tener un mejor impacto en la práctica docente.

En síntesis, el Diplomado IAVA para los docentes y personal de educación básica es muy pertinente y prometedor. Otra gran ventaja es que no se cobra inscripción, para cursarlo se otorgan becas. Lo lamentable es que varios de los usuarios del programa son "inmigrantes digitales", quienes han tenido dificultades para ingresar a la plataforma virtual, participar en los foros de discusión y manejar las herramientas de comunicación que propone el diplomado. A la larga estas personas han optado por desertar del programa, dejando sin oportunidad a otros con un mayor interés y mejor actitud para tomar la capacitación.

Como ya se señaló, en el Diplomado IAVA se revisan contenidos temáticos relacionados con la brecha digital, el uso educativo de las TIC, la sociedad del conocimiento,

herramientas de comunicación, recursos de la Web 2.0 y el diseño de proyectos colaborativos.

No obstante, esto es insuficiente para capacitar al personal de educación básica y, en consecuencia, logren que los alumnos adquieran las competencias digitales y aprendizajes esperados que se señalan en los Acuerdos 592 y 593. Se necesita una asesoría mixta, no solamente en línea.

Quizás por los propios antecedentes y cultura de formación académica, una asesoría presencial tendría un mayor impacto.

Los contenidos temáticos para una posible capacitación y actualización en materia de TIC serían:

1. La brecha digital y la sociedad del conocimiento.
2. Las competencias digitales en educación básica.
3. La computadora y su sistema operativo.
4. Manejo de paquetería básica para la generación de documentos (Por ejemplo, los programas de Office ©).
5. Exploradores de Internet.
6. Herramientas para la gestión de información (Google ©, bases de datos, revistas electrónicas, bibliotecas virtuales, etc.).
7. Herramientas de comunicación sincrónica (chat, videollamada, videoconferencia interactiva y mensajes instantáneos).
8. Herramientas de comunicación asincrónica (correo electrónico, wiki, blog y diseño de páginas Web).

9. Recursos de la Web 2.0 para fines didácticos (webquest, Cmaptools ©, Prezi ©, Survey monkey ©, entre otros).
10. Redes sociales (Youtube ©, Facebook © y Twitter ©).

Lo ideal para complementar esta propuesta de temas generales, es que el asesor en turno gestione una plataforma virtual para trabajar una parte del curso desde este entorno de aprendizaje. Sin embargo, en la mayoría de escuelas públicas de educación básica se carece de recursos económicos para la adquisición de estos servicios, pues también implica la contratación de personal externo para darle mantenimiento a la plataforma.

Se contempla una metodología de trabajo activa e interactiva, con actividades individuales y en equipo. Para la revisión de los contenidos temáticos se partiría de documentos en diferentes formatos (Word, Power Point, archivos portables - extensión PDF- y tutoriales en video) y posteriormente se llevarían a cabo las prácticas de las herramientas en línea. Cada contenido temático arrojaría actividades que se reunirían en un portafolio de evidencias con fines de evaluación e identificación de la adquisición de competencias digitales para la docencia en educación básica.

El facilitador del curso deberá estar al pendiente del trabajo de los estudiantes, orientándolos cuando sea necesario para la realización de las actividades, despejando cualquier duda y retroalimentando su desempeño tanto en lo presencial como al momento de revisar las evidencias. Esta

concepción de asesor es tomada de las aportaciones de Bautista, Borges & Forés (2008).

La propuesta de capacitación es un modelo integrador tomado de las aportaciones del Diplomado IAVA de la SEJ (2011) previamente expuesto y analizado, así como las aportaciones de Pere Marques (2011) y Antonia Cascales (2006), donde resaltan los contenidos de sensibilización, procedimentales y actitudinales para el uso educativo de las TIC en el aula.

Escenarios derivados en la enseñanza-aprendizaje de las competencias digitales

En conclusión, la situación de las competencias digitales en educación básica se enmarca en tres escenarios:

El utópico. La Real Academia Española de la Lengua define a la utopía como “un plan o proyecto que aparece como irrealizable en el momento de su formulación” (Utopía y educación, 2009). Es una utopía cuando las limitaciones del propio sistema educativo y sus diferentes instancias e instituciones provocan casi la imposibilidad que el alumno adquiera las competencias digitales, conforme a la propuesta de Castaño (2009) y lo mencionado en los planes y programas de estudio de educación básica PEP, 2004; RES 2006; y RIEB, 2009. Se pide usar una computadora cuando la mayoría de alumnos de escuelas públicas no la tiene, o en su caso algunas escuelas cuentan con equipos de cómputo pero sin el servicio de Internet, lo cual obliga a que los alumnos paguen por utilizarlo en cibercafés, lugares donde generalmente

carecen de personal para asistir adecuadamente en el uso de las TIC con fines educativos.

La simulación docente. Andreu, García & Mollar (2005) conciben a la simulación como una estrategia de enseñanza-aprendizaje, donde se busca que el alumno no solamente revise los contenidos temáticos a nivel cognitivo, sino que tenga una experiencia directa con dichos contenidos. Por ejemplo, cuando se realizan experimentos en el laboratorio. En el ámbito de las TIC ha sido común la simulación de los docentes cuando no planean o sistematizan las actividades de aprendizaje. Es frecuente la práctica de la simulación cuando usan la computadora para presentar un tema, sin embargo limitan al alumno a interactuar o participar activamente; por ejemplo, expresando cuestionamientos, buscando más información, aprendiendo con recursos audiovisuales, etc. Esta simulación también se da cuando dejan a los alumnos consultar algunos sitios Web sin darles un guión de análisis o una bitácora que ayude a rescatar el contenido más importante. En el peor de los casos, cuando no motivan al alumno a analizar o reflexionar en torno a la información investigada en Internet.

Aplicación formal de las TIC. Se trata de profesores que utilizan la poca o mucha tecnología a su alcance para trabajar los procesos educativos (Universidad Politécnica de Madrid, s/f). Por ejemplo, en preescolar buscan que los menores conozcan las computadoras y el funcionamiento de su sistema operativo, partiendo de la simple interacción que se produce con el "ratón" (mouse), dando clic en diferentes

ventanas o íconos; facilitándoles la entrada a sitios Web con elementos multimedia e interactivos que los ayudan a conocer formas, colores, tamaños, objetos, etc. En primaria, orientan a los alumnos a entrar a sitios Web para buscar información, además los capacitan para generar documentos propios que posteriormente pueden publicar y compartir en Internet, los motivan para mantener comunicación en línea con los compañeros; en sí a darle un sentido más educativo a las TIC que ya conocen y manejan. En secundaria, le apuestan a manejar TIC más avanzadas como son los blog, wiki, webquest, redes sociales, etc.

El ámbito de la aplicación formal de las TIC en competencias digitales; está conformado por directivos, docentes, alumnos y padres de familia comprometidos con la educación básica; donde cada curso de capacitación o actualización es benéfico para el manejo de las TIC y para un mejor entendimiento de la sociedad del conocimiento.

Referencias

- Anderson, P. (2007). *Entienda la Web 2.0 y sus principales servicios*. Eduteka. España. Consultado el 27 de octubre de 2012 en <http://www.eduteka.org/Web20Intro.php>
- Andreu A., M. A.; García C., Miguel & Mollar G., Miguel. (2005). *La simulación y el juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera*. Cuadernos Cervantes XI. pp. 34-38. España. Consultado el 27 de octubre de 2012 en <http://www.upv.es/diaal/publicaciones/andreu3.pdf>

- Area M., M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Manual electrónico. Universidad de La Laguna. España. Consultado el 25 de octubre de 2012 en <http://manarea.webs ull.es/ebookte.pdf>
- Baro A., C. (2011). *Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento* [versión electrónica]. Revista digital Innovación y experiencias educativas. No. 40. España. 9-11.
- Bautista, G.; Borges, F. & Forés, A. (2008). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. 2ª. ed. Narcea. España. 243 p.
- Cascales M., Antonia (2006). *TIC en educación infantil* [versión electrónica]. España. 14 p.
- Castaño G., C. et. al. (2009). *Nuevos escenarios pedagógicos para el aprendizaje digital*. España. Consultado el 21 de octubre de 2011 en http://ocw.ehu.es/ciencias-sociales-y-juridicas/nuevos-escenarios-pedagogicos-para-el-aprendizaje-digital/Course_listing
- Marqués G., P. (2011). *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones*. Didáctica, Innovación y Multimedia. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Consultado el 26 de octubre de 2012 en <http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm>
- Marqués G., P. (2008). *Las competencias digitales de los docentes*. España. Consultado el 21 de octubre de 2011 en <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm>
- Marquina, R. (2008). *Nativos e inmigrantes digitales*. Universidad de Los Andes. Venezuela. Consultado el 24 de octubre de 2012 en

<http://www.slideshare.net/raymarq/nativos-e-inmigrantes-digitales-presentation>

Mazzarella, C. (2008). *Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las TIC*. Revista Investigación y Postgrado. Vol. 23. Núm. 2. Mayo-agosto 2008. Universidad Pedagógica Experimental Libertado. Caracas, Venezuela. 175-204. Consultado el 27 de octubre de 2012 en

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/658/65815752007.pdf>

Muñoz Z., H. *Utilización de las TIC's en secundaria*. México. Consultado el 21 de octubre del 2011 en

<http://www.articuloz.com/educacion-articulos/utilizacion-de-las-tics-en-secundaria-humberto-munoz-zazueta-1077426.html>

Portal educativo (2009). *Las TIC y las inteligencias múltiples*. Venezuela. Consultado el 21 de octubre de 2011 en

http://www.portaleducativo.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=421&Itemid=91

Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Institución Educativa SEK. Adaptación al castellano del texto original "Digital Natives, Digital Immigrants". Consultado el 24 de octubre de 2012 en

[http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Secretaría de Educación Jalisco (2011). *Diplomado en Introducción a los Ambientes Virtuales de Aprendizaje*. Dirección General de Unidades UPN e Instituciones de Posgrado. México. Consultado el 26 de octubre de 2012

en http://educacionvirtual.jalisco.gob.mx/dgupn-ip/file.php/1/Guias_Modulo_0_Punto_de_partida/Presentacion_del_Diplomado.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011a). *Acuerdo 592. Reforma Integral de la Educación Básica. Articulación de la educación básica*. Síntesis [versión electrónica]. México.

Secretaría de Educación Pública (2011b). *La reforma en preescolar*. México. Consultado el 21 de octubre de 2011 en <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF>

Secretaría de Educación Pública (2006). *Reforma en educación secundaria 2006*. México. Consultado el 21 de octubre de 2011 en <http://es.scribd.com/doc/26405525/Programa-de-as-Res-2006>

Secretaría de Educación Pública (2011c). *Reforma integral en educación básica 2009*. Formación continua. México. Consultado el 21 de octubre de 2011 en http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Competicencias2.php

Subsecretaría de educación básica (2011a). *Conoce Enciclomedia*. México. Consultado el 21 de octubre de 2011 en http://www.encyclomedia.edu.mx/Conoce_Enciclomedia/

Subsecretaría de educación básica (2011b). *Oficialización de los programas de Tecnología. Acuerdo 593*. Resumen. México.

Subsecretaría de educación básica (2010). *Telesecundaria*. México. Consultado el 21 de octubre de 2011 en <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx>

Universidad Politécnica de Madrid (s/f). *Aplicaciones de las TIC en educación-tendencias*. Cátedra Telefónica. Consultado el 27 de octubre de 2012 en http://cursos.cepcastilleja.org/file.php/1/documentos/escuela20/aplicaciones_tic_educacion_tendencia.pdf

Utopía y educación (2009). *¿Qué es la utopía?* España. Consultado el 27 de octubre de 2012 en <http://www.utopiayeducacion.com/2009/11/que-es-la-utopia.html>

Vidal, A. (2011). *Tecnología educativa*. Perú. Consultado el 21 de octubre de 2011 en <http://www.educar.org/articulos/tecnologiaeducativa.asp>

12

USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LOS DOCENTES DE LA UJAT

**ADRIANA MÁRQUEZ ÁLVAREZ
PEDRO RAMÓN SANTIAGO**

INTRODUCCIÓN

Hoy en día la globalización que vivimos en la mayoría de los sectores educativos, sociales y económicos, han favorecido en gran parte al desarrollo de un mejor país, pero aún no se logra un verdadero desarrollo y cambio en la sociedad en la que vivimos.

Es por ello que en especial, hablando en materia de Educación, como consecuencia de la globalización han surgido las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito escolar desde el nivel básico; y a partir de la llegada de ésta, la perspectiva de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje ha tenido un cambio radical en la forma de enseñar y aprender. Lo que significa un cambio totalmente basado en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información

y Comunicación. Dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje, las TIC trajeron como consecuencia en un primer momento la resistencia de los docentes al cambio en la forma de transmitir los conocimientos, pero con el paso del tiempo tuvieron que adaptarse a convivir con estas Nuevas Tecnologías, ya no sólo para la transmisión de conocimientos y aprendizajes, sino para la realización de las actividades diarias en general.

Por tal motivo, la presente investigación se realizó en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) con la participación de los docentes, existe una gran diversidad de formas y/o maneras didácticas y tecnológicas para la transmisión de los conocimientos. Cada docente tiene la libertad de decidir cuáles métodos y herramientas didácticas y tecnológicas utilizar para impartir sus clases, así como también para qué asignaturas las utilizará.

Por ello, el objetivo general de la investigación es el siguiente: "Identificar los usos que hacen los profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la DAEA con las Tecnologías de la Información y Comunicación, a partir del año 2000". Derivado de éste surgieron los siguientes objetivos específicos: Identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre las TIC, Indicar las ventajas y desventajas de las TIC en el ámbito educativo y en la labor docente, Determinar cuáles son las TIC utilizadas con mayor frecuencia por los docentes, Definir la postura actual de los docentes con respecto a las TIC, e Identificar cuál ha sido

el impacto que ha causado el uso de las TIC en la práctica docente.

De esta manera la hipótesis a comprobar fue: "Los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la DAEA no usan ni implementan adecuadamente las Tecnologías de la Información y Comunicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje".

De manera breve se describe a continuación el contenido de cada subtema. El primer subtema habla acerca de las generalidades de las Tecnologías de la Información y Comunicación, empezando por sus distintas definiciones y/o conceptos acerca este tema tan complejo, abordando a algunos autores que trabajan e investigan acerca de las TIC, ampliando de manera significativa el concepto que la mayoría conoce. Además se enfatizan sus características más importantes, y por último se muestra una clasificación bastante clara de estas tecnologías.

En el segundo subtema se vincula a las Tecnologías de la Información y Comunicación con la Educación, donde se podrá entender cuáles son los propósitos y metas que la Educación pretende lograr con la incorporación de las TIC a los escenarios educativos, así como también de qué manera se han incorporado actualmente estas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje; desde luego se habla de las ventajas que estas ofrecen pero también de las desventajas que ocasionan y finalmente se habla de los usos en los que las TIC se emplean en el contexto educativo.

En el tercer subtema se expone de manera precisa cuál es el rol del docente, haciendo un comparativo entre el docente tradicional y el docente actual, así como una breve explicación acerca de cuáles son las competencias que los docentes actuales deben poseer para hacer un uso adecuado de las TIC, añadiendo también una serie de competencias básicas que la UNESCO menciona para que el docente pueda desempeñar un mejor papel dentro de los escenarios educativos.

En el cuarto subtema se presenta información relevante de la División Académica de Educación y Artes de nuestra máxima casa de estudios, lugar donde se realizó este trabajo de investigación, encontrando de esta manera, datos acerca de su origen, plantilla docente, población estudiantil, infraestructura y recursos tecnológicos con los que cuenta la DAEA.

Finalmente, en el último subtema se plantea la metodología de la investigación, es decir se menciona el diseño metodológico utilizado así como también quiénes fueron los sujetos de investigación, que con su colaboración ayudaron a complementar este trabajo. Dentro de este capítulo también se explican los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron para el aprovechamiento de la información y finalmente encontrarán un análisis detallado de los resultados obtenidos en la investigación.

Una vez explicada la estructura de este trabajo de investigación, se espera que la información aquí plasmada sea

de gran utilidad, que permita conocer tanto la importancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo como conocer el impacto que las TIC tienen en el ámbito laboral de los docentes de la DAEA.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)

Con el término Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación se ha intentado englobar a todas ellas en lo que se considera una categoría abierta a la que se incorporan cada día nuevos desarrollos y dispositivos tecnológicos (Gutiérrez Marín, 1997).

En este primer tema, hablaremos de manera general acerca de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con la finalidad de dar a conocer un panorama más amplio acerca de este tema, respondiendo específicamente las interrogantes más frecuentes como las siguientes: ¿qué son las TIC?, ¿cómo se clasifican?, ¿cuáles son las TIC?, entre otras.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Se definen desde diferentes perspectivas según la manera de pensar de cada uno de los autores que trabajan referente a este tema, actualmente se tienen muchas concepciones acerca de lo que son las TIC, para ello, a continuación se muestran algunos conceptos según distintos autores.

Según Cabero (2000):

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son utilizadas para referirse a una serie de nuevos medios como los hipertextos, los multimedios, Internet, la realidad virtual o la televisión por satélite.

Según González (1999:27):

"El conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información que generan nuevos modos de expresión, nuevas formas de acceso y nuevos modelos de participación y recreación cultural".

Según Fundesco (1986):

Al conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de las informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética.

Según la Asociación Americana de las Tecnologías de la Información (Information Technology Association of America, ITAA):

«...el estudio, el diseño, el desarrollo, el fomento, el mantenimiento y la administración de la información por medio de sistemas informáticos, esto incluye todos los sistemas informáticos no solamente la computadora, este es solo un medio más, el más versátil, pero no el único; también los

teléfonos celulares, la televisión, la radio, los periódicos digitales, etc.»

Como puede observarse en las definiciones arriba mencionadas, existen diversos autores que las definen desde una óptica diferente, pero en realidad todos coinciden en que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se refieren al conjunto de tecnologías que almacenan, procesan y transmiten o difunden la información a través de diversos medios tecnológicos y son medios de comunicación que van más allá del tiempo y espacio.

Características de las TIC

Así como es importante saber conceptualmente qué son las TIC, también debemos conocer sus características para poder identificarlas más rápida y fácilmente, a continuación se presentan las características establecidas por Cabero (1998):

- Inmaterialidad, ya que su materia prima es la información e información en múltiples códigos y formas: visuales, auditivas, audiovisuales, textuales, de datos..
- Interconexión, ya que aunque suelen presentarse de forma independiente, ofrece grandes posibilidades para que puedan combinarse y ampliar de esta forma sus potencialidades y extensiones.
- Interactividad, es una característica que permite una interacción sujeto-máquina y la adaptación de ésta a las características educativas y cognitivas de la persona.

- Instantaneidad, facilita la rapidez al acceso e intercambio de información, rompiendo las barreras espacio temporales.
- Elevados parámetros de imagen y sonido que permiten alcanzar, (elementos cromáticos, número de colores...), y también la fiabilidad y fidelidad con que pueden transferirse de un lugar a otro.

Estos aspectos han sido posibles gracias entre otros factores a la digitalización de la señal, su influencia más sobre los procesos que sobre los productos, la creación de nuevos lenguajes expresivos que permiten nuevas realidades expresivas como es el caso de los multimedia e hipertextos, y por último a la tendencia progresiva a la automatización, es decir a la realización de sus actividades controladas desde dentro del propio sistema.

Estas características parecen ser de mucha utilidad, ya que permiten conocer un mundo diferente en el campo de la Educación, son ya una herramienta que complementa la forma de enseñar y aprender desde una perspectiva más sofisticada, con el único objetivo de transformar la manera en que se transmiten los conocimientos a los alumnos haciéndolos más reales e interactivos.

Clasificación de las TIC

Las Tecnologías de la Información y Comunicación son muchas, por tal motivo se clasifican de acuerdo a las características que cada una posee, de esta manera se pueden distinguir más

fácilmente cada una de ellas. A continuación se muestra la clasificación diseñada por Escamilla de los Santos (1998:111-143).

Impresos

El medio impreso es uno de los instrumentos más antiguos de transmisión de conocimientos. Podríamos pensar que el futuro del medio impreso en papel se encuentra en peligro. Sin embargo, la facilidad de lectura y de transporte de un libro hace aún palidecer a las nuevas tecnologías. Ejemplo de ellos serían los libros, las revistas, los folletos, etc.

Visuales fijos

Dentro de esta categoría podemos mencionar los siguientes: pizarrón y gis; pintarrón; cartulinas y rotafolios; diapositivas y fotos; filminas o acetatos.

Audiovisuales

- ✓ **Teleconferencias:** audioconferencias y videoconferencias. El término teleconferencia agrupa las tecnologías que permiten mantener una conferencia o conversación a distancia. La *audioconferencia* es una discusión telefónica que utiliza un altavoz y un micrófono especial (o *speakerphone*). Gracias a éstos una conversación que sería de uno a uno se convierte en una de uno a muchos, o de muchos a muchos, para lo cual también se necesita de un moderador, ya que no existen señales visuales tales como

gestos, levantar la mano, etc. La *videoconferencia* es un dispositivo de uno a muchos que permite llevar comunicación auditiva y visual con movimiento por medio de cámaras y monitores de televisión. Para su transmisión, la videoconferencia puede utilizar líneas telefónicas, la Red Digital de Servicios Integrados (ISDN por sus siglas en inglés), redes de microondas terrestres o redes satelitales.

- ✓ Radio y televisión. Son medios masivos de comunicación en un solo sentido. Poseen características de instrucción únicas que son propias de estos medios.
- ✓ Los medios grabados: audio y videocasete, videodisco, CD y DVD. Éstos son asincrónicos, de un solo sentido y proveen un cierto control al alumno. Poseen las mismas características que sus parientes cercanos sincrónicos de teleconferencia; se les puede utilizar de la misma manera que la radio y televisión.

La computadora multimedia e interactiva

- ✓ Multimedia, hipertexto e hipermedia. *Multimedia* son la combinación de varios medios de comunicación de información. Actualmente el término multimedia se reserva casi exclusivamente para equipo computacional. *Hipertexto* es un documento textual (sólo texto) cuyo texto contiene ligas o hiperligas a otros hipertextos. *Hipermedia* es un documento multimedia cuyos texto o gráficos contienen

hiperligas a otros documentos hipermedia, también permiten asociar hiperligas a gráficos.

- ✓ Enciclopedias, bases de datos, CD-ROM y DVD-ROM. El CD-ROM es un formato físico que permite almacenar grandes cantidades de información en un medio de fácil transporte y de relativamente bajo costo de producción.
- ✓ Interactividad: simuladores y tutores inteligentes. Un *simulador* es un programa que contiene un modelo de algún aspecto del mundo y que permite al estudiante cambiar algunos parámetros o variables de entrada, ejecutar o correr el modelo y desplegar los resultados. Los *tutores inteligentes* son programas computacionales que pretenden cubrir todas las características de apoyo e interacción que ofrece un tutor humano.

La computadora en la red: Internet y la WWW

- ✓ Internet. También conocida como "la red de redes" o simplemente "la red", es un conjunto de computadoras unidas entre ellas a través de líneas telefónicas, cable coaxial, fibra óptica, satélite, etc., que pueden intercambiar información en diversos formatos, texto, gráficos, audio y video.
- ✓ Tecnologías sincrónicas textuales y audiovisuales. Las herramientas de comunicación sincrónica más populares son chat, talk, IRC y el ICQ, las cuales permiten la

transmisión, en tiempo real, de información textual de uno a uno, de uno a muchos o de muchos a muchos.

- ✓ Tecnologías textuales asincrónicas: correo electrónico y grupos de discusión electrónicos. El *correo electrónico* es, una tecnología asincrónica punto/punto. Su uso se limita a la transmisión de información textual y, más recientemente, a la transmisión de documentos o archivos de manera electrónica, por medio de anexos. Los grupos de discusión textuales en cambio tienen algunos subproductos adicionales a los de la discusión presencial (mayor tiempo de reflexión, moderadores distantes o internacionales, visión nacional o internacional y no sólo regional).
- ✓ Tecnologías multimedia en Internet: la World Wide Web. La Web funciona con una arquitectura cliente-servidor donde el navegador del usuario es el cliente que solicita páginas al servidor Web que la posee.

Como se pudo apreciar las TIC actualmente juegan un papel preponderante en nuestra sociedad, cada día que pasa nos vemos más inmersos en el uso (muchas veces inadecuado e inconsciente) de las TIC.

LAS TIC EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

En este segundo tema se retoman las TIC pero centradas específicamente en el campo de la Educación, se abordan diferentes perspectivas en las cuales las TIC influyen en el campo educativo, así como también se analiza el impacto que

éstas han tenido a partir de su inmersión en los espacios educativos.

TIC y Educación

Definimos el campo de las TIC, en Educación, como el conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información como ayuda al proceso aprendizaje-enseñanza en instituciones de educación superior (Schmelkes y López, 2003b).

En el campo educativo, las tecnologías de la información y comunicación han generado cambios drásticos en la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, el nuevo rol del docente y del alumno. La evolución constante de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han producido un fuerte impacto en el sector social y económico así como en la educación, debido a que se están posibilitando el surgimiento de nuevos escenarios educativos que obligan a las escuelas a replantear sus objetivos y métodos tradicionales de enseñanza para que puedan responder a las exigencias y retos de la nueva sociedad y con la evolución de las computadoras que cada día ofrecen herramientas más potentes y sencillas de manejar, con acceso a Internet y a un bajo costo, le han abierto muchas posibilidades de integración a su sistema, que en muchos casos implica un cambio en los métodos tradicionales de enseñanza de los docentes.

Por lo cual distintos organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Comisión Europea, etc.) advierten de la importancia de educar al alumnado para la sociedad del conocimiento, con el fin de que pueda pensar de forma crítica y autónoma, aprenda a resolver problemas, comunicarse con facilidad, reconocer y respetar a los otros, trabajar en colaboración y utilizar intensiva y extensivamente las TIC. Una educación orientada a formar este tipo de individuos requeriría un profesorado convenientemente formado, con una gran autonomía y criterio profesional. Pero también escuelas con buenos equipamientos; así como currículos actualizados, flexibles y capaces de conectar con las necesidades del alumnado, al igual que sistemas de evaluación auténtica que pudieran dar cuenta de lo que realmente ha aprendido dicho alumnado.

Ventajas y desventajas de las TIC en el ámbito educativo (Ríos y Cebrión, 2000:18-21):

- Ventajas que tienen la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
 1. Favorece el acceso a una gran cantidad de información y de una forma más rápida.
 2. Favorece el autoaprendizaje, a la vez que una individualización del aprendizaje y la socialización.
 3. Nos permite producir simulaciones que favorezcan en el alumnado la toma de decisiones.
 4. Permiten mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La presentación de la información en distintos soportes (escrita, audiovisual, programas informáticos, etc.),

favorece que un mayor número de estudiantes accedan a la información en igualdad de oportunidades.

5. Ayudan y motivan a un trabajo más creativo en el aula.
6. Permiten crear formas de trabajar los conocimientos similares a las que se adoptarán en su futura vida profesional.

- Desventajas e influencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la educación.

1. Los medios tecnológicos son sólo unas herramientas educativas (transmiten información, motivan, ofrecen otras formas de trabajar y crear conocimiento., etc.) y no sustitutos del profesor.

2. La introducción de Nuevas Tecnologías no produce automáticamente un cambio educativo que mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje. El profesorado no debe usar indiscriminadamente cualquier tecnología, sino que, deberá buscar cuáles son los recursos y tecnologías que pueden propiciar un mejor aprendizaje de su alumnado.

3. La falta de recursos tecnológicos en los centros educativos. Estos recursos son caros y algunos de ellos, como los ordenadores, se quedan desfasados en muy poco tiempo. Estas carencias deberían ser corregidas por las Administraciones Educativas y para ello deberían aumentar sus inversiones en Educación.

4. Falta de formación tecnológica. Se requiere de una actualización permanente del profesorado. Una parte importante del profesorado necesita una alfabetización tecnológica, en la que se le faciliten una formación básica para poder trabajar con los nuevos recursos tecnológicos y también sugerencias y recomendaciones sobre la utilización didáctica y las posibilidades educativas de los mismos.
5. Resistencia al cambio por parte del profesorado. Un número significativo de profesores no están interesados en los nuevos recursos tecnológicos, tienen desconfianza o los creen peligrosos e incluso se sienten impotente ante ellos.
6. La aparición continua de Nuevas Tecnologías y la posibilidad de aplicarlas en el mundo educativo, crea un estado de confusión o inseguridad.
7. El enorme incremento de información que los seres humanos recibimos de las Nuevas Tecnologías, y el previsible crecimiento exponencial que se prevé en pocos años, hace que el objetivo básico para cualquier ciudadano deberá ser la obtención de habilidades y criterios para buscar y seleccionar aquella información que necesita.
8. La exclusión social. Existen millones de personas que aún no tienen teléfono, y viven en condiciones de pobreza, hambre, etc.

9. Necesidad de un nuevo rol del profesorado. Se impone un modelo de profesor que sepa guiar a sus alumnos dentro del mar de informaciones en que están sumergidos, y para saber destacar las ideas fundamentales dentro de un mensaje, etc.

Usos de las TIC en Educación

Las TIC en Educación tienen muchos usos y finalidades, para José Ramón Gómez (2004) las nuevas tecnologías pueden emplearse en el sistema educativo de tres maneras distintas: como objeto de aprendizaje, como medio para aprender y como apoyo al aprendizaje.

En el estado actual de cosas es normal considerar las nuevas tecnologías **como objeto de aprendizaje** en sí mismo. Permite que los alumnos se familiaricen con la computadora y adquieran las competencias necesarias para hacer del mismo un instrumento útil a lo largo de los estudios, en el mundo del trabajo o en la formación continua cuando sean adultos.

Se consideran que las tecnologías son utilizadas como un **medio de aprendizaje** cuando es una herramienta al servicio de la formación a distancia, no presencial y del autoaprendizaje o son ejercicios de repetición, cursos en línea a través de Internet, de videoconferencia, programas de simulación o de ejercicios, etc.

Pero donde las nuevas tecnologías encuentran su verdadero sitio en la enseñanza es **como apoyo al aprendizaje**. Las tecnologías así entendidas se hayan pedagógicamente integradas en el proceso de aprendizaje, tienen su sitio en el aula, responden a unas necesidades de formación más proactivas y son empleadas de forma cotidiana. La integración pedagógica de las tecnologías difiere de la formación en las tecnologías y se enmarca en una perspectiva de formación continua y de evolución personal y profesional como un "saber aprender".

La búsqueda y el tratamiento de la información inherente a estos objetivos de formación constituyen la piedra angular de tales estrategias y representan actualmente uno de los componentes de base para una utilización eficaz y clara de Internet ya sea en el medio escolar como en la vida privada.

En este segundo tema vimos como las TIC han ganado terreno en el campo educativo, cada vez más, los jóvenes tienen un manejo impresionante de las Tecnologías de la Información y Comunicación y por ende las instituciones educativas se ven obligadas a reformar y replantear sus sistemas educativos, de tal manera que las TIC participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, desde luego promover iniciativas que permitan a las instituciones educativas tener el acceso a todas estas nuevas tecnologías, para que dentro de cada aula de clase se cuente con el equipo e infraestructura necesaria para desarrollar nuevos escenarios educativos.

Las TIC contribuyen en gran parte al acceso universal de la educación, ya que rompe las fronteras tiempo-espaciales entre estudiantes y profesores, profesores y profesores, e instituciones educativas y sociedad, siempre y cuando se tenga una idea clara y precisa de lo que se pretende lograr, es decir, no sólo basta con se tenga la mejor infraestructura o el mejor equipo tecnológico, ya que esto no garantiza la calidad en la educación, sino que también es indispensable contar con docentes profesionales altamente competentes que manejen adecuadamente estas tecnologías y así lograr una verdadera calidad en la Educación.

EL DOCENTE Y LAS TIC

Hoy día la tarea docente no es un papel fácil como parece, con la innovación de la Educación y la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación al aula de clases, resulta una labor realmente compleja para el docente, el cual, al verse inmerso en las TIC supone un cambio drástico en la forma de enseñar y transmitir los conocimientos.

El docente actual tiene una responsabilidad mucho más grande que el tradicional, ya que exige una actualización de sus propios conocimientos en cuanto a la tecnología se refiere, es decir, necesita aprender a aprender y a aprender a enseñar, mediante el uso de las herramientas tecnológicas con las que se cuentan actualmente.

El rol del docente y estudiante tradicional y actual

La educación tradicional según (Panza, Pérez y Morán, 1997):

Se centra en la transmisión de contenidos, predomina el uso de métodos expositivos y de actividades que promueven la memorización y la repetición de contenidos. La enseñanza se fundamenta en la "autoridad" (o autoritarismo) del profesor, él posee el conocimiento, toma las decisiones y define las estrategias de enseñanza y de evaluación. Esta se orienta a la comprobación "mecánica" de los aprendizajes, mediante una "devolución" de contenidos "aprendidos". El conocimiento se toma como un producto acabado que el estudiante debe asimilar, mediante una serie de actividades, pero su posición frente a estos procesos es receptiva.

En la nueva sociedad de la información, la educación busca posibilitar que el estudiante construya su propio conocimiento a partir de los conocimientos previos que tenga y de la información que pueda obtener, con el apoyo y guía del docente puesto que el uso de las tecnologías en la educación, supone un cambio en el rol de éste, quien pasa de ser el experto y transmisor de conocimientos, a guía, mediador y facilitador del aprendizaje, capaz de diseñar y elaborar nuevos materiales adaptados a las características individuales de sus estudiantes y de crear nuevos entornos de aprendizaje a partir de las posibilidades que le brinde la tecnología, de igual forma le exige la capacitación permanente para estar al día en los avances tecnológicos a nivel general y afines con su profesión. De los alumnos exige

una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje puesto que son quienes lo regulan, tomando decisiones para avanzar en el mismo con la debida orientación de los docentes.

Competencias docentes en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación

Las competencias tecnológicas que el docente debe desarrollar resultan ser complejas y a la vez específicas de dominio, e implican un fuerte acento en el aprendizaje estratégico y la autorregulación. De acuerdo Hennessy, Ruthven, y Brindley (2005), las competencias mínimas a desarrollar son:

- Mantener el foco de atención de los estudiantes en los aspectos medulares de la materia que enseñan y en el logro de los objetivos de aprendizaje curriculares.
- Estructurar actividades y tareas-problema donde las TIC propicien un uso inédito y constructivo del conocimiento.
- Fomentar y modelar la reflexión crítica que evita un uso mecánico a nimio de las TIC.
- Modelar comportamientos y estrategias o guiar los procesos de selección de información, colaboración, toma de decisiones y solución de problemas, así como supervisar y realimentar las respuestas y producciones de los estudiantes.

De acuerdo con Dawes (2001) la adquisición de competencias tecnológicas en los docentes implica importantes cambios en individuos y grupos de colegas. Ante todo, se necesita que los docentes desarrollen la pericia y motivación requeridas

para evolucionar y que muchos docentes de edad avanzada difícilmente pudieran desarrollar; tal es el caso de los profesores de la DAEA-UJAT.

La UNESCO y las competencias docentes en el manejo de las TIC

La UNESCO (2008) plantea una serie de estándares ligados a las competencias en el manejo de las TIC que deben poseer los docentes. De inicio, se argumenta el sentido de las mismas en función de las necesidades de una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, que demanda tanto a docentes como a estudiantes utilizar las tecnologías con eficacia, como requisito indispensable para vivir, aprender y trabajar en el mundo actual.

Se propone que el contexto educativo debe ayudar a los estudiantes, con la mediación del docente, a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- Competentes para utilizar las TIC.
- Buscadores, analizadores y evaluadores de información.
- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones.
- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad.
- Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores.
- Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

Este tercer tema permitió dimensionar que la labor docente en la actualidad requiere de un gran cambio en cada uno de los

profesores, implica desprenderse de esquemas adquiridos acerca de la concepción y práctica docente, así como, rediseñar sus estrategias, herramientas, medios, contenidos, etc., en el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesitan dar un giro drástico en su propia formación profesional y adaptarse a los nuevos cambios que la Educación tiene actualmente.

En la División Académica de Educación y Artes de nuestra máxima casa de estudios la UJAT, los docentes tienen grandes dificultades para adaptarse a los cambios tecnológicos de hoy en día; se nota la gran falta de uso y aprovechamiento de los recursos con lo que cuentan algunos salones. A pesar de ello, considero que la división debe poner especial atención en capacitar y actualizar a los docentes, porque de nada sirve tener la infraestructura y la tecnología, si nuestros docentes no saben utilizarlas, y por consiguiente sus funciones para las que fueron diseñadas no podrán utilizarse de la manera correcta. Por ello es necesario implementar cursos que permitan conservar y aumentar la calidad en la Educación en Tabasco.

LA DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES

En este cuarto tema se hablará acerca de la División Académica de Educación y Artes (DAEA). La información que a continuación se presenta fue extraída de la página electrónica de la UJAT www.ujat.mx y del 3er y 4to informe de actividades 2010-2011 del director de la DAEA, el M.G.C. Roberto Carrera Ruíz.

La licenciatura en Ciencias de la Educación fue creada por acuerdo del H. Consejo Universitario el 9 de noviembre de 1973, en el marco del proceso de Modernización Universitaria que derivado de la Reforma Educativa se genera en la década de los setenta. La Escuela de Ciencias de la Educación fue creada después de analizar la necesidad de diversificar las opciones de Licenciatura para la juventud de Tabasco; y preparar docentes para los primeros tramos de las Licenciaturas establecidas, formando además especialistas en Administración Escolar y Planeación Educativa". Se inauguró el 26 de noviembre de 1976, contando con una inscripción de 80 estudiantes en el primer semestre.

La División Académica de Educación y Artes integra cuatro licenciaturas: Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Idiomas y Licenciatura en Desarrollo Cultural.

Plantilla docente

La planta académica de la DAEA actualmente es de 241 profesores de los cuales el 44% cuenta con grado de maestría y el 8% con grado de doctor.

Cuerpos Académicos

Están estructurados por profesores investigadores con características colegiadas que implican la Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento y su quehacer académico, constituyéndose como la fuerza motriz del

desarrollo institucional. Actualmente la DAEA cuenta con 5 Cuerpos Académicos que son resultado del desarrollo y madurez de cada uno de sus miembros, los cuales son en: Innovación, Cultura y Educación, Educación y Procesos Discursivos, Lenguaje, Comunicación y Tecnología, Filosofía, Educación y Lenguaje, Educación para el Cambio Social y actores en el Desarrollo Sustentable.

Población estudiantil

En la División Académica de Educación y Artes, en el ciclo largo Febrero - Agosto 2011, la población inscrita de licenciatura fue de 3634 alumnos en los diferentes programas educativos, distribuidos de la siguiente manera: 1334 alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 1077 alumnos de la Licenciatura en Comunicación, 1179 alumnos de la Licenciatura en Idiomas y finalmente 44 alumnos de la Licenciatura en Desarrollo Cultural.

Infraestructura

La División Académica de Educación y Artes cuenta actualmente con 5 (A, B, C, D, H) edificios destinados a usos totalmente educativos, la dirección, servicios escolares, laboratorio fotográfico, sala de apreciación cinematográfica, consultorio psicopedagógico, sala de profesores, sala para la comisión divisional de tutorías, sala de exámenes profesionales, centro de cómputo, sociedad de alumnos, consultorio médico, taller de video, taller de radio, laboratorio de idiomas, auditorio, laboratorio de microenseñanza, biblioteca, área

deportiva y artística, el centro de enseñanza de idiomas, áreas verdes, estacionamiento y cafetería, baños y fotocopiadoras entre otras.

Recursos tecnológicos

Dentro de los recursos tecnológicos podrían mencionarse los siguientes: Videoproyectores, No break, bocinas, discos duros, impresoras, micrófonos diadema, equipos de radio, teatro en casa con DVD, lap tops, computadoras de escritorio, scanner fotográfico, cámaras fotográficas digitales, cámaras de video semiprofesional, reproductor de DVD, amplificadores de señal, consola de circuito cerrado, switch para interfase, pantallas de plasma, televisiones. Así como también es importante mencionar que la UJAT cuenta con su propia página web, plataforma virtual (para educación a distancia), estación de radio y el sistema de bibliotecas virtuales.

Como se puede apreciar la División Académica de Educación y Artes cuenta con recursos tecnológicos que propician un mejor entorno educativo, ya que permiten tener una aproximación a entornos educativos de mayor calidad. Cabe destacar que faltan, aún, muchos recursos tecnológicos como Internet inalámbrico para toda la comunidad universitaria, falta equipar más aulas, oficinas, laboratorios, entre otros recursos, con la finalidad de aumentar cada vez más la calidad de los servicios.

CONFRONTACIÓN DE CAMPO

En este último tema del trabajo de investigación se presenta la metodología utilizada, así como los instrumentos de recolección de datos y por ende los resultados obtenidos. Los cuales fueron de gran importancia durante el proceso y para la culminación de este trabajo.

La presente investigación debido a sus características, se sustentó bajo el enfoque cuantitativo. Por ello el diseño que se utilizó para obtener la información requerida en esta investigación fue el diseño no experimental. En este estudio no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, como es el caso del equipamiento y los usos que hacen de ello los docentes de la DAEA. No se puede influir sobre las variables, porque ya sucedieron al igual que sus efectos.

Este trabajo de investigación se realizó en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en la División Académica de Educación y Artes, siendo sujetos de investigación los docentes y alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En el cual el instrumento utilizado para la recolección de datos fue un cuestionario. Para la selección de los sujetos a quienes se les aplicaría dicho cuestionario se utilizó una muestra probabilística para obtener una muestra representativa de la plantilla docente y estudiantil, la cual quedo conformada por 57 docentes y 98 alumnos (de 8vo's y 9no's).

Ahora bien, los resultados obtenidos a partir de esta investigación fueron los siguientes:

En cuanto al conocimiento acerca de las Tecnologías de la Información y Comunicación, sólo el 16% de los docentes tienen un concepto de las TIC con similitud al concepto de Fundesco (1986), y el 84% restante tiene un concepto muy general de las TIC.

La mayoría de los docentes y alumnos manifestaron que las TIC utilizadas con mayor frecuencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje son el proyector de digitales (cañón) y diapositivas, el correo electrónico, el Internet y servidores Web.

Cabe mencionar que también como resultado de la investigación, se destaca que los docentes aun no se encuentran totalmente preparados en cuanto al uso de las TIC, y por ende no las aplican adecuadamente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto no hay que olvidar que, es en los docentes en quienes recae la responsabilidad de guiar y forjar a los futuros profesionistas, son quienes deben actualizarse con mayor frecuencia para formar a sus educandos con las competencias necesarias para enfrentarse al ámbito laboral.

Cabe mencionar que aunque una gran parte de los docentes han recibido cursos de actualización en cuanto al uso de las TIC, de diversas temáticas, que han sido proporcionadas por la UJAT y en algunos casos son externos a la institución, pero

como dato relevante, también se encontró que un 11% de los docentes no ha tomado ningún curso de actualización en cuanto al uso de las TIC, lo cual resulta preocupante, ya que es necesario que esa parte de la plantilla docente se actualice.

En general tanto los alumnos como los docentes aceptan claramente que las TIC son de gran ayuda tanto para el proceso de aprendizaje como para la práctica docente ya que a decir de los propios docentes su labor profesional se les ha facilitado y han cambiado e innovado sus estrategias y dinámicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no hay que olvidar que también existen docentes que no han hecho uso de estas tecnologías y que no han tomado ningún curso de actualización, y son quienes mencionan que las TIC no han impactado en nada su práctica docente.

En nuestro presente y futuro las Tecnologías de la Información y Comunicación son uno de los desafíos más importantes que demandan las nuevas exigencias Educativas; para nuestra máxima casa de estudios, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, hoy en día, es un gran reto contar con docentes que puedan ofrecer un nuevo modelo de educación basado en competencias tecnológicas, que permitan formar individuos con una perspectiva totalmente diferente, que tenga la capacidad de afrontar los nuevos cambios de la sociedad actual y competir con los nuevos avances tecnológicos encaminados a la nueva sociedad de la información y la comunicación.

Referencias

- Amador, B. R. (2008). *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*. México: UNAM.
- Cabero, J. y Otros (1999). *Tecnología Educativa*. Editorial Síntesis: Madrid.
- Cabero A. J. (2007). "Las necesidad de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades". Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/images/stories/jca51.pdf>
- Carrera, R. R. (2010). *4to Informe de actividades 2010-2011*. Villahermosa, Tabasco.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, "Definición", en *Educación*. Recuperado de <http://archivos.diputados.gob.mx/Centros Estudio/Cesop/Eje tematico/d educacion.htm>
- Díaz, F., Hernández G. y Rigo M. (2009). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo*. México: UNAM.
- Escamilla de los Santos, J. (2000). *Selección y uso de tecnología educativa*. México, Trillas ITESM, Universidad Virtual.
- García, L. y Santizo, J. "Integración de TIC en México" Recuperado de: <http://www.jlgcue.es/ticmex.pdf>
- Giussepe, N. I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. 2ª edición. Editorial Kapelusz: Buenos Aires.
- Gonzaga, M. W. (2005). "Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria". Revista

- electrónica *"Actualidades investigativas en educación"*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44750103.pdf>
- Graells, M. P. (2008). *"Las TIC y sus aportaciones a la sociedad"*. Recuperado de:
<http://peremarques.pangea.org/tic.htm>
- Gutiérrez, M. A. (1997). *Educación multimedia y nuevas Tecnologías*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Hernández, R., F. C. y B. P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª edición, Editorial Mc Graw Hill, México.
- León, R. R. (2004). *"Utilización Pedagógica de la Educación a Distancia con las TIC en la Educación Superior"*. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Recuperado de:
http://www.ateneonline.net/datos/69_03_Rosario_Leon_Robaina.pdf
- Macau, R. (2004). *"TIC: ¿Para qué? (Funciones de las tecnologías de la información y comunicación en las organizaciones)"*. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento (RUSC). Recuperado de:
<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/macau0704.pdf>
- Machado, L. y R. F. (2005). *Tecnologías para transformar la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Navales, C. M. *"Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su impacto en la Educación"*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de:
<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/43.pdf>
- Ramón, G. J. (2004). *"TIC y Educación"*. Recuperado de:
<http://boj.pntic.mec.es/jgomez46/ticedu.htm>

Ríos, J. y C. M. (2000). *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación*. Ediciones Aljibe. ISBN 849521234X.

Sáez, L. J. (2010). "Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente". *Revista Docencia e Investigación*. Recuperado de:
<http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/7.pdf>

Salinas J. (2004). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de:
<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

Sancho, G. J. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Universidad Internacional de Andalucía.

Tello, L. E. (2008). "Las Tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México". Recuperado de:
<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf>

UNESCO (2004). "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente". *Guía de Planificación*. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>

UNESCO (2011). "Las TIC en la Educación". Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/>

DICTAMINADORES

Los trabajos presentados en este libro, previa convocatoria, fueron seleccionados tras ser evaluados mediante el procedimiento denominado doble ciego. En el proceso participaron:

Dr. Isidro Barraza Soto
Dr. Arturo Barraza Macías
Mtra. Ana Ma. Rodarte Barboza
Mtra. Verónica C. Ontiveros Hernández
Dra. Laurencia Barraza Barraza
Mtra. Juanita García
Mtra. Sandra Leticia García Aquino
Dra. Delia Inés Ceniceros Cázares
Dra. Dolores Gutiérrez Rico
Mtra. Alejandra Méndez Zúñiga
Dr. Jesús Carrillo Álvarez
Mtra. Paula Elvira Ceceñas Torrero

Agradecemos a todos ellos el trabajo realizado y el profesionalismo mostrado.

FORMACIÓN DOCENTE: REFLEXIONES DESDE DIVERSAS PERSPECTIVAS

FORMACIÓN DOCENTE

LA FORMACIÓN DOCENTE ES UN TEMA POR DEMÁS IMPORTANTE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. LA EXPERIENCIA QUE APORTAN CADA UNO DE LOS AUTORES DE ESTA OBRA, REFLEJAN LA DIVERSIDAD DE MIRADAS CON LA QUE ES ENTENDIDA, ASÍ COMO LA COMPLEJIDAD PARA UNA EXPLICACIÓN UNIVOCA.

EN ESTA OBRA SE ANALIZAN POSTURAS QUE TIENEN QUE VER CON LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA COMO FACTOR DE CAMBIO EDUCATIVO, CON LOS CUESTIONAMIENTOS, INTERESES, SENTIMIENTOS Y REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LAS INSTITUCIONES Y LOS PROFESORES.

OTROS ASPECTOS QUE SE ANALIZAN TIENEN QUE VER CON LAS COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES, CON LAS MISMAS EXPERIENCIAS Y VISIÓN DOCENTES, CON SU FORMACIÓN HACIENDO ÉNFASIS EN ASPECTOS COMO EL DISEÑO, LA CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS O CON FUNCIONES ESPECÍFICAS.

TODAS ESTAS PERSPECTIVAS NOS LLEVAN A INTENTAR ENTENDER LA FORMACIÓN DOCENTE Y VISUALIZARLA COMO UN CAMPO CON UN AMPLIO CAMINO POR RECORRER.

De los coordinadores, son académicos de tiempo completo de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) en Durango, Dgo., México, y miembros de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C. (ReDIE) con amplia experiencia en la formación de docentes.

