

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 096 D.F. NORTE

POLITICA EDUCATIVA Y FORMACION DOCENTE EN EL BACHILLERATO:

LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA EN EL COLEGIO DE
BACHILLERES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACION CON CAMPO EN PLANEACION EDUCATIVA

P R E S E N T A

HECTOR MANUEL MAR OLIVARES

ASESOR: DR. LUIS FELIPE BADILLO ISLAS

MEXICO D.F.

2004

POLITICA EDUCATIVA Y FORMACION DOCENTE EN EL BACHILLERATO:
LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA EN EL COLEGIO DE
BACHILLERES

INDICE

Introducción	1
Capítulo I Las políticas educativas	6
1.1 Las políticas globales y su contexto	7
1.2 Los organismos internacionales	8
1.2.1 El Banco Mundial	8
1.2.2 El Fondo Monetario Internacional	9
1.2.3 La UNESCO	10
1.2.4 La OCDE	17
1.2.5 El BID	18
1.3 Las políticas regionales y su contexto	19
1.3.1 Los organismos regionales	21
1.4 Las políticas locales y su contexto	25
1.4.1 Modelo de desarrollo y política social	25
1.4.2 La política educativa	29
Capítulo II La Enseñanza Media Superior	35
2.1 Las políticas en la enseñanza media superior	41
2.2 La política actual	47
2.3 De las habilidades a las competencias	52
2.4 Elementos para la evaluación	60
2.5 El Colegio de Bachilleres	66
Capítulo III La Formación Docente	70
3.1 Enfoques de la formación docente	73
3.1.1 Modelos de formación	73
3.1.2 Tradiciones en la formación docente	79
3.2 La formación docente en México	85

Capítulo IV La formación docente en el Colegio de Bachilleres	92
4.1 Primera fase. Los setenta	94
4.2 Segunda etapa. Los ochenta	97
4.3 Tercera etapa. Los noventa	102
4.4 Cuarta fase. Inicios de los dos mil	123
Capítulo V Las Estrategias de Intervención Pedagógica	133
5.1 La estructura de las Estrategias de Intervención	146
Capítulo VI El análisis de una Estrategia en la asignatura de Métodos de Investigación I	165
6.1 Conocimientos didácticos en formación inicial	173
6.2 Formación didáctico-pedagógica en práctica docente	174
6.3 Evaluación de cursos institucionales	174
6.4 Utilización de experiencia docente	175
6.5 Conocimiento de corrientes pedagógicas	176
6.6 Tiempo para desarrollar contenidos	178
6.7 Conocimiento de objetivos de asignatura	179
6.8 Introducción de información en el programa	179
6.9 Importancia del programa operativo	180
6.10 Utilización de estrategias de enseñanza	180
6.11 Períodos de evaluación	181
6.12 Procedimientos de evaluación	182
6.13 Importancia del examen diagnóstico	182
6.14 Utilización de recursos didácticos	183
6.15 Conocimiento de modelos de planeación	184
6.16 Etapa donde se planean actividades	184
6.17 Aplicación de planeación entre docentes	186
6.18 Participación en diseño de planes y programas	187
6.19 Criterios de selección de contenidos	188

6.20 Conocimientos previos	189
6.21 Habilidades a desarrollar	190
6. 22 Enseñar a planear a docentes	190
6.23 Participación en estrategias	191
6.24 Calidad de la participación	192
6.25 Formas de evaluación a docentes	193
6.26 Instrumentos de evaluación	194
6.27 Cambios en planeación	194
Conclusiones	196
Propuesta	208
Bibliografía	240
Anexos	249

INTRODUCCION

Las observaciones realizadas en el Colegio de Bachilleres, nos conducen a plantear la búsqueda de los factores que intervienen en los procesos de planeación, detectar el tipo de organización de la actividad docente, que nos permita reconocer los elementos proyectivos del trabajo académico.

Nos encontramos continuas expresiones de improvisación, reproducción, tradicionalismo y desinterés, con falta de planeación, resultado de una formación disciplinaria, pero no didáctica; paralelamente, los docentes manifiestan sus inquietudes como: lo que los alumnos aprenden se les olvida, los contenidos no se articulan con la vida diaria, alto índice de reprobación, participación deficiente, incomprensión del para qué enseñar los contenidos propuestos, falta de coherencia y claridad en la evaluación, la capacitación y actualización no ha logrado involucrar a los profesores, predominio de la enseñanza tradicional, falta de recursos, poca claridad en las líneas de formación, diversidad de prácticas, y en general falta de planeación.

De esto, surge la inquietud de saber si se realizaba planeación en el Colegio de Bachilleres, para poder observar cómo se aplicaba a los procesos formativos, por un lado, y de enseñanza-aprendizaje por el otro; además de descubrir quien la diseña, quien la ejecuta y poder aclarar el papel que juegan los actores educativos en estos procesos.

Para ello, partimos de las políticas educativas, que nos darán la clave de las orientaciones en la formación, además de cómo se adaptan a las diversas instituciones y de esta manera entender los proyectos específicos de planeación entre los docentes.

Así, tenemos que decir que la globalización ha implicado la creación de mercados mundiales y la regionalización comercial, desregulación, apertura a capital externo, privatización y mayor competencia, variaciones en la estructura laboral y la aparición de nuevos modelos en todas las esferas.

La expresión de esos procesos en nuestro país se inicia en los ochenta con incorporación al GATT, con los tratados de libre comercio, aunado a la apertura del mercado y la economía en general, generando aceleradas transformaciones en los sectores productivos, creando la necesidad de formar recursos humanos capacitados en el manejo de nuevas tecnologías, a través de proponer procesos formativos integrales, con la finalidad de ser competitivo.

Ante los requerimientos de productividad y competencia, el poder económico mundial como producto de este nuevo modelo económico global, es el que define las políticas educativas, traducidas en recomendaciones de organismos internacionales proveedores de recursos, que sugieren un desempeño eficaz que proporcione calidad y que esté en condiciones de competitividad, por lo que el mercado adquiere vital importancia.

Las tendencias básicas en el sector educativo, persiguen la finalidad de la calidad, por medio de la organización racionalizada que oferte egresados adecuados a las necesidades del crecimiento en el nuevo modelo económico, ligando el mejoramiento a los procesos de evaluación, unido a la planeación como racionalización de recursos y productos, pretendiendo hacer más con menos recursos.

También, la enseñanza media superior, debe responder a los requerimientos y necesidades del desarrollo, por lo que los planes y programas deben proporcionar una formación científica, tecnológica y humanística, necesaria para incorporarse a ese desarrollo; su propósito es proporcionar una formación integral y las bases de los distintos elementos que le faciliten una síntesis de conocimientos, acceso a la comprensión de la realidad para continuar con estudios superiores, aunque también le puede ofrecer una capacitación técnica para integrarse al trabajo productivo.

Para ello, se impulsan procesos de formación de los docentes para conformar a los sujetos con las características necesarias para esos requerimientos del desarrollo, de tal manera que la educación tiene orientaciones de normalización centrándose en el desarrollo de habilidades ligadas a los

procesos productivos, donde los contenidos están dirigidos a una racionalidad articulada con la búsqueda de eficacia en los resultados.

Por otro lado, tenemos que a pesar de que el profesor debe planear para desempeñar óptimamente su labor docente se aprecia que presenta un elevado índice de improvisación, y aunque se debe estimular el interés por la planeación se presenta una reducida actividad en este ámbito. De la misma forma, aunque se plantea el fortalecimiento de la participación en la capacitación para la planeación, realmente es muy limitada en los procesos de formación; que se refleja en la falta de sistematización de la teoría y práctica docente; no están presentes hábitos de planeación, conjugándose la falta de tiempos y espacios para la planeación.

En varios cursos de formación, se pretende dar a los profesores elementos teóricos y metodológicos para que, bajo la guía de objetivos programáticos, diseñen sus estrategias de intervención pedagógica. La institución emprende un proyecto de planeación educativa, que tiene como propósito la sistematización de la práctica educativa cotidiana, en cuanto a actividades, materiales y procedimientos de evaluación, con la emergencia de este proyecto, surge el interés de conocer cómo se elaboran estas estrategias, como están constituidas, cómo se definen los mecanismos a partir de los cuales se operan, a la vez de identificar los procedimientos de evaluación que se implementan en torno al proyecto. Así, nos proponemos identificar los factores que inciden en la elaboración, aplicación y evaluación de las estrategias de intervención pedagógica, en la materia de filosofía, para la asignatura de Métodos de Investigación I.

El procedimiento que seguimos fue el de hacer, inicialmente, la investigación documental que va desde las políticas educativas hasta los proyectos de formación docente institucionales del Colegio de Bachilleres; de ahí, se realizó la revisión del Proyecto de integración: estrategias de intervención pedagógica, que se divide en materiales para el diseño de la estrategia, del instructor y del profesor participante.

En esta última etapa, se asistió al diseño y aplicación de una estrategia, lo que permitió realizar la segunda fase, la investigación de campo. Para ello, se

operacionalizaron las hipótesis de trabajo, lo cual permitió obtener una matriz en la que se contemplan: hipótesis, técnica, instrumento y fuente. Una vez diseñados los instrumentos se aplicaron a los actores del proceso, tanto a los profesores participantes como a los instructores del proyecto; se procesó la información y se exponen los resultados obtenidos.

En el capítulo primero, trataremos las políticas educativas como factores provenientes de la esfera económica mundial y que se expresa a través de recomendaciones de organismos internacionales, por lo que tenemos que desglosar el carácter de cada una de esas agencias que proveen recursos financieros, además de las condiciones que imponen para tener acceso a ellos; entre las que destacan las nuevas condiciones de competitividad internacional, donde la educación se convierte en un medio para lograrlo. También, el proyecto económico nacional define una política educativa, concentrándose en ofrecer egresados que se adecuen a las necesidades cambiantes del aparato productivo.

En el segundo capítulo, después de caracterizar la enseñanza media superior se exponen las políticas en ese nivel en nuestro país, que van desde la tecnología educativa, pasando por la calidad y llegando a las competencias. Además, aunque disminuye la inversión pública en el nivel, poco más del 50% de la población demandante en ese nivel es absorbida por las instituciones públicas; donde el desafío actual es el de brindar las competencias básicas para la integración a la sociedad y al sector productivo.

Para el capítulo tercero, se aborda la formación y en particular la formación docente, las orientaciones que ha tenido en distintos momentos, las propuestas con propósitos de normalización y de utilidad instrumental. Se exponen algunos enfoques, dividiéndolos en modelos y tradiciones de formación; para luego hacer una presentación de las diferentes etapas de la formación docente en nuestro país.

Capítulo cuarto, aquí se rescata el proceso de formación docente en el Colegio de Bachilleres, se presenta el desarrollo de los proyectos de formación desde que surge la institución en los setenta y se hace la exposición por décadas. Se resaltan las características de cada proyecto, la comparación nos permite

acceder a las diferencias, pero además se aprecian los avances que la institución va teniendo. Estos proyectos se derivan de los planes de desarrollo institucional, que se sustentan en los programas educativos estatales.

En el quinto, describimos un proyecto de formación llamado Proyecto de integración: estrategias de intervención pedagógica que contempla dos etapas: una de diseño, donde se planean las clases de un programa de asignatura, y la otra, de aplicación, seguimiento y evaluación en donde se aplica el plan durante un semestre, para luego evaluar los resultados y realizar los ajustes. Con este proyecto, la institución ha podido organizar una ruta de formación, además de articular la formación con la promoción.

El capítulo sexto, es el análisis del desarrollo operativo de una estrategia de intervención durante sus dos etapas. Para ello se realiza una exploración entre los actores del proceso: profesores participantes e instructores, aplicando los instrumentos de investigación diseñados, de lo que exponemos los resultados obtenidos.

CAPITULO I

LAS POLITICAS EDUCATIVAS

1.1 Las políticas globales y su contexto.

En términos de la globalización, las necesidades que ahora hay que satisfacer son las de la competencia, sujeta a demandas del mercado de trabajo, con una lógica de premios y castigos, estímulos a la productividad y eficiencia, control de calidad y evaluación. Con estos lineamientos en la región se realizan reformas estructurales para incrementar el crecimiento abriendo el mercado y eficientando la economía. La desregulación permite una liberación del mercado, el que se orienta a la privatización, junto a una reducción del gasto público.

En este modelo neoliberal, el patrón de acumulación se formula en términos financieros, como la privatización de servicios (iniciando con las paraestatales y luego con el sistemas de pensiones y jubilaciones) lo que pone a disposición de los mercados de capitales recursos considerables; aunque también se elaboran programas de inversión orientados hacia la micro y pequeña empresa para hacerlas competitivas y rentables. Estas privatizaciones y los recortes en el gasto social disminuyen los mecanismos compensatorios, que se agravan con la carga fiscal a través de impuestos indirectos.

En este marco, el desarrollo científico tecnológico y la educación son meros instrumentos utilizados por el modelo, donde las reformas educativas están permeadas por la mentalidad tecnocrática y funcional a la expansión de la brecha económica, política y social. De esta forma, la educación está estrechamente ligada al modelo económico, donde esta tiende a deshumanizar al sujeto, reduciéndolo a un conjunto de habilidades y destrezas que deben ser entrenadas para elevar la productividad y la ganancia, privilegiándose lo técnico sobre lo humano, siendo pragmática y utilitaria.

El acceso a la educación se basa en el mérito, el esfuerzo, la capacidad del individuo, concebido ahora como “usuario” o “cliente” donde la educación es una oportunidad (no un derecho) para individuos emprendedores. Aunque, por otro lado, están las demandas como adecuar los cambios institucionales a los ajustes globales, la racionalidad instrumental de conocimientos científicos y técnicos, adaptarse a los requerimientos del mercado de trabajo en habilidades y conocimientos, la reestructuración del ámbito académico, la diversificación de

fuentes de ingreso, la reorientación de recursos para funciones sustantivas, la reformulación curricular.

Las orientaciones de la política educativa, definen a la educación básica y media de carácter terminal como formadora de mano de obra encaminada a la maquila, por lo que el conocimiento y habilidades prioritarias están vinculadas con las necesidades de las empresas transnacionales. De esta forma, se canaliza la matrícula hacia áreas consideradas prioritarias, que generan un control y orientación de ésta, y se restringe el acceso al nivel bachillerato y licenciatura. Estas estrategias responden al nivel intrínseco, a las acciones restrictivas del gasto público, y al nivel extrínseco al ajuste global, por lo que la definición de las políticas educativas provienen del poder económico mundial, que se traduce en recomendaciones de organismos internacionales elitistas y tecnocráticos.

1.2 Las agencias internacionales en las políticas

1.2.1 El Banco Mundial

Las agencias proveedoras de recursos financieros, como el Banco Mundial,¹ obligan a los gobiernos a realizar una utilización eficiente de los recursos públicos, para lo cual propone el desarrollo de políticas adecuadas, constitución de cuerpos para detectar fallas, monitoreo a través del análisis de políticas, evaluación del uso de recursos, información para la toma de decisiones, incentivos, requerimientos del mercado y manejo autónomo de instituciones públicas.

Según esta agencia, la educación debe estimular la enseñanza y la investigación, además de producir conocimientos, capacidades, valores y actitudes, puesto que estos ayudan al orden cívico y la ciudadanía, para el crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza. Es también esencial para la cultura como el principal instrumento de divulgación de los avances de la civilización. Estos propósitos múltiples de la educación hacen que sea un aspecto fundamental de la política pública al nivel global.

Para este organismo, aquello que diferencia realmente a los países ricos de los pobres, no es el mayor ingreso per cápita de recursos, sino el acceso de la

población al conocimiento. Para alcanzar esta meta, desarrolla en dos apartados las medidas principales que deben llevar a cabo los países para cubrir dicha necesidad: primero, centra su atención en la educación. El establecimiento de un sistema educativo exitoso que proporcione a todos los ciudadanos, sin diferenciación de condiciones, oportunidad de instrucción y un fundamento igualitario de conocimientos básicos. Esto generará igualdad de condiciones al momento de acceder a la educación superior, que es el eslabón que suministra un conocimiento especializado base para la generación de conocimientos propios, a través de la investigación y la adaptación.

El segundo pone atención en la utilización y aprovechamiento eficaz de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, aplicadas a la difusión del conocimiento y la información sobre tecnologías y sus atributos dentro de la población. Permitiendo que mediante la participación de sectores privados y el uso de políticas y normas apropiadas, los sectores desfavorecidos tengan acceso a ellas.

1.2.2 El Fondo Monetario Internacional

El Fondo Monetario Internacional² como función principal supervisa la política económica. Plantea una relación entre supervisión y control internacional de dicha política, cuyo cumplimiento se constituye como requisito para tener acceso a los fondos o recursos. Concede préstamos a las naciones que tienen dificultades para cumplir con sus obligaciones financieras externas, a condición de que se realicen reformas económicas capaces de enfrentar dichas dificultades.

Se orienta fundamentalmente hacia las políticas macroeconómicas como las medidas que tienen que ver con el presupuesto público, la gestión monetaria y el crédito, el tipo de cambio y el sector financiero, comprendiendo la regulación y supervisión bancarias y de otras entidades financieras; además atiende las medidas de carácter estructural que influyen en los resultados macroeconómicos, comprendiendo el mercado laboral que repercute en el empleo y los salarios, la baja inflación y el crecimiento económico sostenible. Su intención es fomentar la

¹ Badillo, Luis Felipe "Noeliberalismo y políticas de educación superior" en *Desarrollo Académico*, año 11, no. 29, enero-abril 2003, Universidad Pedagógica Nacional, México, p.23-34

² Ibid.

cooperación monetaria internacional, al igual que facilitar la expansión y el crecimiento del comercio mundial, a la vez de impulsar la estabilidad cambiaria.

Las naciones endeudadas deben justificar la cantidad y distribución del gasto social y educativo, que se rige por sus políticas de ajuste como el recorte al gasto público, determinar qué programas se deben atender y cómo se habrán de impartir, quienes deben participar en el proceso educativo. La educación se concibe como entrenamiento y capacitación para el uso de técnicas e instrumentos.

Así, la educación es una buena inversión en la medida en que el capital humano sea capaz de responder a las necesidades del sector empresarial, incrementar las ganancias, elevar el ahorro interno y las exportaciones. Se interviene en políticas de gasto gubernamental, diseño y aplicación de políticas públicas, donde las instituciones de educación deben convertirse en centros competitivos con un curriculum con énfasis en lo tecnológico, con más estrictos y selectivos criterios de admisión e incremento de cuotas.

1.2.3 La UNESCO

La UNESCO³ durante los años noventa efectúa eventos de importancia para la proyección de la educación hacia el nuevo milenio, en 1990 en Jomtien, Tailandia realiza la Conferencia mundial educación para todos; a mediados de la década realiza el Informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (Informe Delors). La Conferencia impulsa la noción de necesidades básicas de aprendizaje, el cual incluye tanto las herramientas para el aprendizaje como los contenidos básicos de dicho aprendizaje, necesarios para que los seres humanos puedan desarrollar sus capacidades, para vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones y seguir el aprendizaje. La escuela universal requiere que todos accedan a un campo común de conocimientos y valores, que ha de contener las destrezas necesarias para que quienes lo deseen puedan avanzar a niveles de mayor exigencia en comprensión y análisis.

³ Delors, Jacques “La educación o la utopía necesaria” en *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, México, 1997, p. 9-27

Para que sea posible, los primeros años de escuela deben asegurar la adquisición y desarrollo de esas competencias fundamentales, por lo que justifica la prioridad que se asigna a la educación básica. Como parte esencial de las instituciones de educación básica se encuentra la de lograr aprendizajes que permitan interpretar la información disponible en la sociedad, los valores y principios éticos, y las habilidades y destrezas para un buen desempeño en los diferentes ámbitos de la vida.

En segundo lugar, el Informe Delors,⁴ parte del reconocimiento que el desarrollo de las interdependencias, ha contribuido a resaltar desequilibrios y disparidades entre ricos y pobres, por lo que transformar una interdependencia de hecho en solidaridad deseada es una de las tareas principales de la educación. Ella debe responder a la condición de una sociedad mundial en la que millones de seres experimentan la presencia permanente de cambios, que lleva el riesgo de rupturas en la construcción de los destinos.

Debe trascenderse una visión instrumental de la educación, considerando su función asociada a la realización de la persona, al pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social; finalidad que no está asociada a una etapa inicial, ni siquiera sólo al período de aprendizajes en instituciones educativas, el derecho a la educación debe darse en todas las etapas de la vida, así pues, se tiene la concepción de una educación a lo largo de la vida y la necesidad de alcanzar una sociedad educativa en la perspectiva del siglo XXI.

Cuatro aprendizajes son fundamentales como pilares del conocimiento, indispensables para que una educación de este tipo pueda cumplir la función que se le demanda para este milenio: aprender a conocer como profundización permanente de conocimientos; aprender a hacer como adquisición de competencias para enfrentar nuevas situaciones; aprender a ser como explorar los talentos; y aprender a vivir con los demás.

Esto hace necesario introducir métodos de enseñanza que enfatizan el desarrollo de las competencias básicas para el aprendizaje. Las modernas tecnologías de la información deberán incorporarse plenamente al proceso

⁴ Ibid.

educativo, en todos sus niveles y modalidades. El ser humano deberá aprender durante toda su vida y hacerlo tanto a través de la educación formal como de la informal.

Después de la citada Conferencia de Jomtien, se realizan otras como: la Conferencia sobre medio ambiente y desarrollo en Río de Janeiro en 1992, Sobre libertad académica y autonomía universitaria en Sinaia en 1992, sobre desarrollo humano en Viena en 1993, sobre desarrollo social en Copenhague en 1995, sobre la mujer en Beijing en 1995, sobre cambio y desarrollo en la educación superior en 1995, la cumbre de la Habana en 1996, Congreso sobre educación e informática en Moscú en 1996, las cumbres en Dakar en 1997, en Tokio en 1997, Palermo en 1997, sobre educación superior y desarrollo de recursos humanos en Manila en 1997, sobre educación para personas adultas en Hamburgo en 1997, la cumbre de Beirut en 1998.

Además, la Conferencia mundial sobre educación superior⁵ en París en 1998, en la que se establecen las misiones y funciones de la educación superior. La misión de este nivel es la de educar, formar e investigar; su función se inscribe en la ética, la autonomía, la responsabilidad y la prospectiva, que forjarán una nueva visión de la educación superior; propone la igualdad de acceso basado en los méritos; el fortalecimiento de la participación y la promoción del acceso a mujeres; el impulso del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte, las humanidades y la difusión de resultados; la orientación a largo plazo fundada en la pertinencia; reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; métodos educativos innovadores; el personal y los estudiantes como principales protagonistas, además de pasar de la visión a la acción; evaluación de la calidad; el potencial y los desafíos de la tecnología; reforzar la gestión y el financiamiento; financiación como servicio público; poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre países y continentes; evitar fuga de cerebros; crear asociaciones y alianzas.

⁵ UNESCO. Conferencia mundial sobre educación superior “Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, París, 1998 en *Revista de educación superior*, vol. 28 (3), no. 107, jul-sep 1998, ANUIES, México.

El análisis que hace se centra en la pertinencia, la calidad, la administración y el financiamiento y la cooperación. Inicia con un examen de las paradojas y desafíos que plantea una sociedad en transformación, incluyendo la globalización y la demografía; otro conjunto de paradojas está relacionado con las actuales transformaciones de la educación. Pese a las inseguridades del empleo, existe una masificación progresiva de la enseñanza superior, y al mismo tiempo, una reducción relativa de sus recursos materiales y humanos; situación que más que permitir los mecanismos equitativos, intensifica la exclusión. Por otro lado, existe la necesidad de elevar el nivel educativo para aumentar el desarrollo, aunque se presenta un aumento en los índices de desempleo de los de los titulados.

La pertinencia se considera como función de su cometido y lugar en la sociedad, de sus funciones con relación a: la enseñanza, la investigación y los servicios, así como de sus relaciones con el trabajo, el Estado y el financiamiento. La calidad no sólo se refiere a los productos, sino también a los procesos efectuados por el sistema, por lo que la calidad depende de que ésta se encuentre en los elementos del sistema; y también depende estrechamente de una evaluación y de una regulación de carácter sistémico.

En lo administrativo, las instituciones educativas son sistemas globales compuestos en su interior por subsistemas en interacción y con múltiples interacciones con el entorno social. Además, se ha ampliado la matrícula, aunque también ha aumentado la demanda y disminuido la inversión pública, no obstante se pide eficacia y eficiencia en la administración de recursos. Por último, se menciona que la educación no podrá hacer frente a los desafíos actuales sin una elaboración de políticas de cooperación para enfrentar la polarización, la marginalización y la fragmentación.

La UNESCO,⁶ propone mejorar la calidad de los procesos, reformulando el currículum y las prácticas hacia estudios multidisciplinarios, el uso de modernas tecnologías, programas de estudio flexibles, colaboración con la industria, investigación para el desarrollo económico, cooperación internacional y una cultura de la evaluación y la competencia.

De esta manera, los países se ven obligados a diseñar y aplicar políticas que los hagan creíbles para los inversionistas, con estrategias que los llevan al crecimiento, abriéndose a la inversión extranjera y a la cooperación mutua, es decir, se define fuera de los países el qué y cómo debe cambiarse, se globaliza. Los programas de ajuste del gasto social deben justificar el monto y distribución del gasto, en particular el educativo, se acopla a las políticas restrictivas, y su compromiso con los cambios para que la educación genere las condiciones del desarrollo.

También, tiene la concepción de que el desarrollo desde la educación no es un problema de organización social, sino de formación tecnológica y de tecnologías, donde la educación es entrenamiento y capacitación para el uso de técnicas e instrumentos; por lo que la educación básica se hace accesible a las mayorías porque la capacidad productiva se incrementa en pocos años, y la educación superior se reorienta hacia un sistema internacional de generación y distribución de tecnología, curriculum con mayor énfasis tecnológico, más estrictos controles de admisión para crear una cantidad finita de recursos humanos de alta calificación técnica, aumentar cuotas, establecer los préstamos educativos y modificar la organización del trabajo. Así, el realce tecnológico y los recortes presupuestales se combinan para sostener una política restrictiva de ingreso a educación superior, se modifica el sistema de financiamiento y se busca una selección más estricta de los alumnos.⁷

Tenemos que como resultado de esta política, se reduce el gasto educativo sobre todo en educación media y superior, también el número real de académicos y establecimientos con relación a la demanda, se fortalecen las vertientes privatizadoras ante el abandono de la educación pública y la falta de recursos, entre otros más.

⁶ Alcántara, Armando *Tendencias mundiales en educación superior: El papel de los organismos multilaterales*, CEIICH-UNAM, Banco Mundial; México s/f. 19 p.

⁷ Aboites, Hugo *Vientos del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México*, UAM-Plaza y Valdez, México, 1998, p. 303-318.

En el 2000 en Dakar, Senegal,⁸ se reiteran los compromisos adquiridos en 1990. En este marco, los gobiernos deben asegurar que las metas de Educación para todos (EPT), sean alcanzadas, la responsabilidad será atendida de forma más eficaz a través de amplias zonas del país, apoyadas con la cooperación de agencias e instituciones regionales e internacionales.

Todos los niños, jóvenes y adultos tienen derecho a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, que incluye aprender a aprender, a hacer, convivir y ser. Captar los talentos y potenciales de cada persona y desarrollar personalidades que mejoren sus vidas y transformen su sociedad. La cumbre demostró que faltan progresos significativos como que más de 113 millones de niños continúan sin primaria, 800 millones de adultos siguen analfabetas, la discriminación permea los sistemas educativos y la calidad del aprendizaje y de las habilidades humanas están lejos de las aspiraciones y necesidades de los individuos. Jóvenes y adultos no tienen acceso a las habilidades y conocimientos necesarios para participar plenamente en sus sociedades. Sin un programa de EPT, las metas nacionales e internacionales acordadas no serán alcanzadas y se ampliarán las desigualdades entre sociedades.

La educación en cuanto derecho humano fundamental, a si como mecanismo para asegurar la paz y estabilidad dentro de un país, es un medio indispensable para alcanzar la participación efectiva de las sociedades y economías. No se pueden postergar más los esfuerzos para atender las metas de EPT; las necesidades de aprendizaje pueden y deben ser alcanzadas con urgencia. Para lo anterior se comprometen a los siguientes objetivos: expandir y mejorar el cuidado a la educación de los más pequeños, especialmente de los más vulnerables y en desventaja; asegurar a todos los niños, en especial a los de circunstancias difíciles, tengan acceso a educación primaria para el 2015; asegurar que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos sean atendidas con acceso equitativo y aprendizaje apropiado con habilidades en programas de formación ciudadana, alcanzar una mejoría de 50% en los niveles de alfabetización de adultos atendiendo especialmente a las mujeres, y el acceso

⁸ UNESCO, Conferencia mundial de educación. *Marco de acción de Dakar. Educación para todos:*

equitativo a educación básica a los adultos; eliminar disparidades de género en la primaria y secundaria para 2015, con un enfoque de garantía y desempeño pleno y equitativo de los niños; mejorar todos los aspectos de calidad educativa y asegurar excelencia garantizando resultados reconocidos y mensurables especialmente en alfabetización, matemáticas y habilidades esenciales para la vida.

Para atender estos objetivos, los gobiernos, organizaciones, agencias y grupos representados en la cumbre, se comprometen a: movilizar una fuerza política nacional e internacional para la EPT, desarrollar planes de acción nacionales, incrementar de forma significativa los apoyos a educación básica, proponer políticas de EPT dentro del marco sectorial interno claramente articulado con la eliminación de la pobreza y con el desarrollo; asegurar la participación de la sociedad civil en la formulación, implementación y monitoreo de estrategias para el desarrollo; desarrollar sistemas de administración y gestión educativas que sean capaces de dar respuesta y rendir cuentas; satisfacer necesidades del sistema educativo afectado por situaciones de inestabilidad y conducir los programas educativos para promover la convivencia mutua, paz y tolerancia, y que ayuden a prevenir la violencia y el conflicto; implementar estrategias para promover la equidad de género reconociendo la necesidad de cambiar actitudes, valores y prácticas; programas para combatir el SIDA; crear ambiente seguros, saludables e inclusivos y equitativos para la excelencia en el aprendizaje y niveles de desempeño claramente definidos; mejorar la posición, autoestima y profesionalismo de los profesores; incluir nuevas tecnologías de información y comunicación para apoyar y alcanzar las metas; monitorear sistemáticamente el progreso en el avance de los objetivos y estrategias en los ámbitos internacional, regional y nacional; fortalecer los mecanismos existentes para acelerar el progreso en alcanzar la EPT.

Para ello, todos los Estados deben desarrollar sus acciones nacionales no más allá del 2002 y alcanzar las metas de EPT en 2015. La comunidad internacional dará seguimiento a este compromiso colectivo, mediante una

iniciativa global con miras a desarrollar estrategias y movilizaciones necesarias para proporcionar apoyo efectivo a los esfuerzos nacionales; las opciones que se consideran son: aumentar el financiamiento externo para educación básica; asegurar pronósticos confiables para el flujo de auxilio externo; facilitar una coordinación más efectiva de donadores proporcionar alivio y/o cancelamiento de deuda en tiempos más cortos para reducir la pobreza y con un fuerte compromiso de educación básica; realizar un monitoreo más efectivo y regular el progreso en atender los objetivos de EPT, incluyendo las evaluaciones periódicas.

Para lo cual, cada plan nacional de EPT debe contemplar que: será desarrollado bajo el liderazgo gubernamental, consultando directamente a la sociedad civil; atraerá apoyo coordinado de todos los participantes del desarrollo; especificará reformas referentes a los objetivos de EPT; establecerá un marco financiero sustentable; será orientado para la acción y especificará plazos; incluirá los indicadores de desempeño a mediano plazo. Las regiones y subregiones decidirán sus redes de EPT con liderazgo que se transformará en Foros regionales y subregionales.

1.2.4 La OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico⁹ pide congruencia entre el sistema educativo y las necesidades económicas, prioriza a las instituciones tecnológicas, promueve la selección para el acceso, vincular la educación, la investigación y la empresa, fortalecer el nivel técnico profesional, evaluación interna y externa, estímulos, contribución del estudiante a los costos de la enseñanza.

La mayor parte de sus miembros posee un alto nivel de desarrollo económico y comparten compromisos de promover las políticas de cooperación y expansión económica. México fue admitido en 1994 y la primera evaluación solicitada a la OCDE fue el estudio de la política nacional de ciencia y tecnología. De acuerdo con sus objetivos los exámenes que practica ponen especial énfasis en apreciar en qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de la

⁹ Alcantara, A. *Tendencias...*, p. 14

economía y la sociedad, y en qué medida puede contribuir al alcance del desarrollo económico y el progreso social.

En el diagnóstico de esa evaluación, pone de relieve al carácter sumamente heterogéneo, complejo, frágil, poco articulado y rígido del conjunto de instituciones de educación media superior y superior. Se trata de un sistema que se divide en varios subsistemas, pero que no está integrado entre sí y tampoco permite la movilidad horizontal de los estudiantes, con diferentes formas de coordinación con las autoridades y con distintos regímenes jurídicos, con un crecimiento significativo del sector privado, concentración de matrícula en ciertas áreas, y el peso de las formaciones científicas es limitado para el nivel de desarrollo económico.

Con base en lo anterior, los expertos de la OCDE plantearon cinco áreas críticas en las que las reformas se hacen manifiestamente necesarias: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros. Para cada una de ellas se hacen recomendaciones que van desde objetivos genéricos hasta propuestas muy puntuales.

1.2.5 El BID

El Banco Interamericano de Desarrollo¹⁰ incentiva la participación privada en educación, sugiere adoptar políticas de calidad, evaluación y acreditación con medidas internacionales; los préstamos se condicionan a los cambios educativos.

Afirma que la modernización y la integración de América Latina dentro de una economía y sociedad cada vez más globalizadas, dependen de la educación superior. Rechaza la visión de que ella sea marginal al desarrollo nacional o de que el Estado sea marginado de esa enseñanza. Pero también se opone a la perspectiva “populista”, de que el nivel sólo puede desempeñar bien su papel si se expande y fortalece con mayores fondos públicos. Insiste en que este nivel requiere de una reorientación y redistribución de reglas y recursos.

Luego de enumerar los logros y las limitaciones que ha tenido la enseñanza superior, se enfoca al análisis de las que considera como sus funciones principales: liderazgo académico, tareas y trabajos profesionales; formación y desarrollo técnico; y educación general. Estas cuatro funciones son

¹⁰ Ibid. p. 13

consideradas fundamentales para el diagnóstico, la reforma y la estrategia del BID. También se revisan tres aspectos cruciales de la política para el sector: equidad y subsidios públicos; incentivos, financiamiento y gobierno, y mejoramiento de la calidad y el control.

Por lo que se observa, la propuesta del BID, tiene algunas semejanzas con las del BM, en cuanto a la búsqueda de eficiencia y calidad por medio de reformas en la estructura académica y administrativa de las instituciones; las similitudes también tienen relación con establecer mecanismos de financiamiento mixto, público y privado, entre otras.

Otros organismos serían: La Comisión Económica para América Latina¹¹, respecto a los recursos humanos propone que el conocimiento y la competitividad estén supeditados a las exigencias del aparato productivo.

El Tratado de libre Comercio promueve la excelencia académica, programas de evaluación y acreditación externos, valora el ejercicio profesional con medidas trinacionales.

Así, entre los sesenta y los ochenta, la mayor atención de las agencias internacionales se centra en la relación entre educación y mercado de laboral y en particular a la capacitación o formación para el trabajo. En los ochenta ya se orienta hacia las dificultades para lograr un equilibrio entre la oferta educativa y las posibilidades de absorción de recursos humanos. Para los noventa, se encaminan hacia el mejoramiento de la calidad e impulsan la formación tecnológica. Aunque se financia la educación básica en detrimento de la media y superior y sin la regulación estatal de los últimos niveles accedieron sectores de mayores ingresos.

1.3 Las políticas regionales y su contexto.

El patrón de desarrollo en América Latina, se basó en la renta de los recursos naturales y el endeudamiento externo, aunque en el factor interno se orienta al desequilibrio financiero y el incremento de la inflación, donde el pago de la deuda se realiza con el excedente comercial, vehículo que garantiza su inserción al

¹¹ Badillo, L. "Neoliberalismo...", p. 25

mercado internacional con la intención de corregir una relación asimétrica. Esta vinculación internacional genera un descenso en las remuneraciones mínimas, procesos de democratización, aumento de la cobertura educativa y una acentuada masificación de medios de comunicación, situación que provocará profundos cambios en los ochenta.

La diferencia entre los países radica en el contexto en el cual tienen lugar estos procesos de expansión cuantitativa. Mientras en el caso de los países asiáticos y europeos la expansión se produce luego de haber cumplido el objetivo de la universalización de la educación básica y en un contexto de relativa abundancia de recursos, en América Latina¹² se produce con metas no logradas en la base y en el marco de una profunda crisis financiera y de una significativa reducción del gasto público en educación, como de la capacidad de las familias para asumir este gasto en forma privada.

La tasa de escolarización bruta primaria se duplicó, la de secundaria se cuadruplicó y la de superior se sextuplicó; por lo que para fines de los ochenta la cobertura en educación inicial era casi completa en el conjunto regional, en la actualidad más del 90% de los niños en edad escolar se matricula y el alumno promedio permanece casi 7 años en la escuela. La ampliación relativa del acceso a la educación media alteró sustancialmente su función, pasando de ser un nivel educativo orientado principalmente a preparar el tránsito de los alumnos hacia la enseñanza superior, a ser nivel terminal desde donde la mayoría ingresa directamente al mundo laboral. También, aunque se crearon numerosas universidades privadas, su participación en la matrícula no ha sido con igual velocidad; ha aumentado el número de los establecimientos privados y de las carreras que ofrecen, pero la población ha seguido concentrada en las instituciones públicas, que han aumentado también su número.

No cabe duda que hubo una sostenida expansión cuantitativa en todos los niveles, sobre todo en el sistema educativo formal, con lo que la tasa de analfabetismo absoluto en la región se redujo, la tasa de escolarización primaria se duplicó, próxima a alcanzar una cobertura total, y el acceso a la educación

secundaria y superior se amplió hacia nuevas capas de la población. El nivel educacional es apenas de seis años de estudio y casi la mitad de la fuerza laboral latinoamericana no ha completado la educación primaria.

En la región, la expansión educativa impulsó una movilidad social apoyada básicamente en la extensión del empleo y del gasto público, cuya fragilidad quedó en evidencia en los años ochenta, cuando dicha base de sustentación se debilitó. La masificación se realizó con poca inversión y tuvo un impacto inequitativo, ya que benefició en gran medida a los hijos de grupos de ingresos medios y altos.

Sin embargo, el perfil educativo regional sigue mostrando graves deficiencias. En efecto, la educación impartida a la mayoría es de deficiente calidad, y a menudo sin vinculación alguna con los requerimientos de la sociedad. En este contexto de la masificación de la enseñanza possecundaria, por un lado, y de diversificación y fragmentación de la oferta, por otro, la calidad de la educación en la región se cuestiona cada vez más.

1.3.1 Los organismos regionales

Para los organismos regionales (CEPAL)¹³ no sólo es necesario el aumento de la productividad sino también la necesidad de incorporar a América Latina, en condiciones de competitividad al mercado mundial. La necesidad de incorporar y difundir sistemáticamente el proceso técnico que constituye el eje de una transformación productiva cuyos elementos serían la democratización política y la equidad social. Donde la educación se convierte en medio privilegiado para la formación de sociedades que buscan reinsertarse en las nuevas condiciones internacionales. La privatización de la educación no responde a problemas de oferta y demanda en el mercado laboral, sino a que la fijación de aranceles en educación superior, si va acompañada de esquemas amplios de becas y préstamos, puede ayudar al aumento de equidad, ya que se elimina la gratuidad para el sector de ingresos altos.

Por otro lado, el gasto público en educación en general favorece a los de mayores ingresos a causa del subsidio de la enseñanza media y superior, en los

¹² CEPAL – UNESCO *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, CEPAL-UNESCO, Chile, 1992, p. 23-80.

¹³ Ibid.

que hay pocos estudiantes pobres; de tal manera que la intervención pública puede justificarse por reducir la desigualdad, abrir oportunidades a los de bajos recursos, compensar las deficiencias del mercado en préstamos para educación y difundir los beneficios y disponibilidad de la educación, pero las erogaciones aquí suelen ser ineficientes y poco equitativas, porque se asignan mal entre los distintos usos y porque los estudiantes calificados no pueden matricularse por falta de oportunidades o por la falta de capacidad de pago.

Por otro lado, para el Banco Mundial,¹⁴ la calidad de la educación puede lograrse mediante el establecimiento de normas, el apoyo a los insumos que demuestran mejorar los resultados, con la adopción de estrategias flexibles para la adquisición y la utilización de ellos, con la vigilancia del rendimiento. Esto orientado hacia aumentar el acceso a la educación, mejorar la equidad, elevar la calidad y acelerando la reforma educativa, la que tendrá como prioridades: mayor importancia a la educación, atención a los resultados, inversión pública centrada en educación básica, atención a la equidad, participación de los hogares e instituciones autónomas. En esta tónica, se tendrá más en cuenta los resultados y su relación con lo consumido, utilizando explícitamente los análisis de costo beneficio, los métodos participativos, las evaluaciones del aprendizaje y la vigilancia y la evaluación mejoradas.

Desde esta expectativa, la crisis de calidad expresa la incapacidad del Estado para administrar los inmensos sistemas educativos, se trata de un complejo problema administrativo cuya solución no requiere un aumento de recursos sino una asignación más eficaz de los mismos.

La expansión acelerada de la oferta educativa se ha producido, entonces, sin que la misma haya sido acompañada de una distribución eficiente de los recursos asignados y sin un eficaz control de la productividad alcanzada por las instituciones escolares. De esta forma, se interpreta que los sistemas educativos latinoamericanos han crecido cuantitativamente sin garantizar un consecuente crecimiento cualitativo. Por ello, los gobiernos han sido incapaces de asegurar la democratización de la educación mediante el acceso de las masas a las

¹⁴ Banco Mundial *Prioridades y estrategias para la educación*, Banco Mundial, 1996, p. 1-18.

instituciones educativas y, al mismo tiempo, la eficiencia productiva que debe caracterizar a las prácticas pedagógicas en las escuelas de calidad.

En la visión de los organismos internacionales, la naturaleza pública y el carácter estatal de la educación conducen a una inevitable ineficacia competitiva de la escuela. Existe una crisis de calidad porque los sistemas educativos latinoamericanos no se han configurado como verdaderos mercados escolares regulados por una lógica interinstitucional flexible y meritocrática. La escuela está en crisis por que en ella no se han institucionalizado los criterios competitivos que garantizan una distribución diferencial del servicio que se fundamente en el mérito y el esfuerzo individual de los “usuarios” del sistema.

Con los mismos recursos financieros, la misma cantidad de maestros, alumnos y escuelas, prometen hacer una revolución educativa, que precisa de una condición inevitable, impulsar una profunda reforma administrativa que reconozca que sólo el mercado puede desempeñar un papel eficaz en la asignación de recursos y en la producción de información para la aplicación de mecanismos competitivos meritocráticos que orienten los procesos de selección y jerarquización de las instituciones escolares y de los sujetos que en ellas se desempeñan.

Se trata, en suma, de transferir la educación de la esfera pública a la del mercado, negando su condición de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores; la educación debe ser vista como un bien sometido a las reglas diferenciales de la competencia.

Las propuestas que institucionalizan esta competencia serían: la necesidad de establecer mecanismos de control de calidad a los sistemas educacionales y a las instituciones mismas, y articular y subordinar el sistema educativo a las demandas que formule el mercado de trabajo.; primero para garantizar la materialización de los principios de mérito y competencia y después dar sentido y

establecer las políticas educativas, a la vez de precisar los criterios para evaluar la pertinencia de la reforma escolar.¹⁵

Se ha insistido cada vez con mayor énfasis en la necesidad de desarrollar programas de calidad total en educación, retomando para ello una serie de estrategias empresariales de control, medición y evaluación de los procesos productivos aplicados al ámbito escolar, donde al concebirse la escuela como una empresa debe ser evaluada como se hace con la capacidad competitiva de cualquier negocio.

Sin embargo, en América Latina la mundialización de las economías así como las políticas de modernización y de ajuste o cambio de un Estado a otro, constituyen un marco de análisis de procesos de integración o exclusión, mecanismos que han derivado en fuertes restricciones financieras al sector educativo y en modificar sus formas de gestión. Paralelamente los profundos cambios experimentados en el desarrollo industrial, las transformaciones en el proceso productivo y la urbanización, las nuevas formas de organización política y los cambios en la cultura, han modificado el papel socializador e integrador de la educación. Al igual que en los países industrializados, el período de vida juvenil ha tendido a prolongarse en las zonas urbanas ante la dificultad para ingresar al mercado de trabajo. La falta de políticas bien instrumentadas ha convertido a la política escolar en la opción más organizada; aunque estructuralmente se encuentra limitada a ofrecer un mayor número de espacios educativos, éstas mantienen grandes deficiencias.¹⁶

Además, en las reuniones de ministros de educación, se delinean las políticas más recientes en la región¹⁷, pronostican eliminar las disparidades de género para el 2005 y el acceso universal a los niños para el 2010. Se propone una alianza de la Américas cuya prioridad central será la educación; se educará en capacidades; será una herramienta de desarrollo; el gasto educativo será de

¹⁵ Gentili, Pablo “El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina” en *Archipiélago*, no. 29, verano 1997, p. 56-65.

¹⁶ Guerra, Ma. Irene “¿Qué significa estudiar bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos culturales” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, no. 10, jul-dic 2000, México, p. 243-272.

calidad; se harán propuestas para mejorar el gasto público y alianzas con el sector privado; se realizarán acciones para impulsar el compromiso de Dakar de educación para todos; se elevará el progreso en todos los niveles; se promoverá una cultura y valores democráticos; éstas se aplicarán en cada país; se contará con una mejor información; se darán oportunidades equitativas; se atenderá la cobertura, retención y la prevención del fracaso; se ampliará la cobertura en secundaria, educación media y tecnológica; se promoverán debates e intercambios; se impulsará la transformación educativa hacia la calidad; los principios serán democracia, justicia, libertad, dignidad y no discriminación; se conformarán programas hemisféricos y subregionales; se realizará un programa regional de indicadores.

El cambio educativo en Latinoamérica, es la creciente tendencia a integrar procesos educativos en un conjunto de políticas económicas hacia la formación de un nuevo patrón de crecimiento económico secundario exportador, aun en el contexto de la distribución desigual del ingreso y el desarrollo de procesos, y agentes sociales heterogéneos y polarizados social y educativamente.

1.4 Las políticas locales y su contexto

Partimos del supuesto de que un estilo de desarrollo promueve un proyecto económico para satisfacer las necesidades del aparato productivo, define una política educativa en términos de determinar el perfil educacional requerido, que es el que finalmente orienta la planeación en el sector educativo.

1.4.1 Modelo de desarrollo y política social

En el estilo de sustitución de importaciones se impulsa el modelo de acumulación basado en la productividad, en el que se incrementa la ganancia aumentando la productividad del trabajo, y no en la disminución del salario real; además se pretende una administración racional del trabajo y la automatización, la protección del salario y el empleo; aunque hay un intercambio desigual entre industria y agricultura, pues esta última financia el crecimiento de la primera proporcionándole mano de obra, insumos, maquinaria y equipo; aquí el sector manufacturero es

¹⁷ Tercera reunión ministerial de educación de las Américas, 13 de agosto del 2003, en *Educación 2001*, no.

orientado hacia el mercado interno; el gasto estatal (productivo y no productivo) es financiado a través del endeudamiento; junto a esto se presenta una fuerte competencia por los mercados al nivel internacional, la incapacidad para impulsar nuevamente la productividad, las políticas exportadoras de capital, hacen crisis en este modelo.¹⁸

El modelo estimula un Estado interventor o benefactor¹⁹ que se erige como promotor de la redistribución indirecta del ingreso, a través del crecimiento del gasto público que incide en el incremento de las cargas fiscales, con una lógica de políticas que se sustentan en el estímulo de la demanda que impulsará el crecimiento y este generará empleo; pero también, sistemas corporativos, sectores sociales que son absorbidos mediante representaciones corporativas y clientelares, que generan políticas sociales como acciones que diversas instituciones estatales realizan en torno a cuestiones de carácter social, orientadas a satisfacer demandas de educación, salud, vivienda y servicios que se crean con la concentración y centralización que produjo el proceso particular de industrialización.

Con estas políticas sociales se legitima el orden político con la movilidad social, pero también se impulsa el proceso de acumulación mediante la reproducción de la fuerza de trabajo, por ello son consideradas como una inversión,²⁰ produciendo una transferencia de actividades de baja productividad a más productivas, mejorando la ocupación y las posiciones, elevando ingresos, proporcionando servicios sociales e infraestructura.

La crisis de este modelo se inicia con la crisis fiscal que impacta la demanda, endeudamiento, producción no competitiva internacionalmente, proteccionismo del mercado interno; paralelamente se presenta una disminución en las tasas de crecimiento de los países desarrollados que impulsa una intensa

100, septiembre 2003, México, p. 47-55.

¹⁸ De la Garza, Enrique “El estilo neoliberal de desarrollo y sus alternativas” en De la Garza, Enrique (Coord) *Democracia y política económica alternativa*, La Jornada, México, 1994, p. 13-35.

¹⁹ De Gortari, Hira y Alicia Ziccardi “Instituciones y clientelas de la política social: un esbozo histórico, 1867-1994” en Casas, et all. *Las políticas sociales de México en los años noventa*, Plaza y Valdez, México, 1996, p. 201-234.

²⁰ Vilas, Carlos “De ambulancias, bomberos y policías: política social del neoliberalismo” en Casas, et. all. *Las políticas sociales de México en los años noventa*, Plaza y Valdéz, México, 1996, p. 111-141.

competencia por los mercados, las políticas de exportación de capitales transnacionales y un contexto de mercado internacional en proceso de globalización. Conjuntamente, el modelo generó elevados aranceles, aunque también, tarifas no arancelarias reservaron el mercado interno a empresarios locales, además de la política restrictiva a la inversión extranjera cuando afectaba los intereses nacionales, lo cual no produjo una demanda de mano de obra calificada capaz de asimilar o desarrollar nuevas tecnologías. A la vez, en educación se concentraron en aspectos cuantitativos, como infraestructura y cobertura, con la intención de alcanzar la universalización de la primaria, descuidando la calidad.

Las medidas que se toman inician con la política de austeridad del gasto público, disminuyendo el gasto productivo del Estado y el gasto social., desregulación de la economía y privatización. La pérdida de influencia o control por parte del Estado de la economía o desregulación, produce una apertura desequilibrada que se une al desmantelamiento del sector público. El Estado abandona su función de promoción social y se reorienta hacia la fijación del tipo de cambio, tasas de interés y ejercicio tributario, trasladando ingresos al sector financiero, adquiriendo este último independencia respecto al de producción y comercio.

La política social se apuntala como un conjunto restrictivo de medidas para compensar efectos de la irracionalidad en la asignación de recursos del modelo anterior, además de concebirse como transitoria ya que la reactivación y el saneamiento de la economía de mercado producirá los equilibrios necesarios, como el crecimiento sin inflación, la generación de empleos, el aumento de los ingresos, que hacen innecesarios los programas sociales. Aquí, a diferencia de la anterior concepción de ser una inversión, se le considera como un gasto, para la compensación más que para el desarrollo social; adquiriendo el carácter de asistencial hacia sectores de pobreza “extrema”, más que equilibrar el ingreso se orienta a impedir un mayor deterioro de las condiciones de la población, actuando en situaciones extremas que pueden convertirse en focos de tensión que afectarían la entrada de recursos financieros externos.

Las privatizaciones se sustentan en la crisis fiscal e introduce criterios de negocio y ganancia por encima de los de cobertura y calidad, se argumenta la eficacia de la oferta en los servicios, evitar las “irracionalidades” de la gratuidad y la necesidad de aliviar la crisis fiscal; es inequitativa en los servicios sociales pues sólo los grupos de mayores recursos puede hacerse cargo de sus costos, en suma, de la concepción de servicio público se pasa a la de operación mercantil con ganancia.

La política social es selectiva y racionaliza los apoyos como eficiencia en el uso de recursos con practicas empresariales, además los programas y acciones están orientados a compensar el efecto de la reforma económica y del Estado, no existe en realidad como un proyecto global de política social, porque la pobreza es una ineficiencia intervencionista pasada que se eliminará por el efecto del derrame del mercado, lo que hará innecesaria la política social.²¹

En nuestro país se expresa como una amplia apertura a la inversión extranjera, a la vez como intenso impulso al sector exportador; el anterior atractivo de bajos salarios y extensos recursos naturales ceden paso a los procesos tecnológicos de los países centrales, incrementando sus producciones además de la capacidad de abastecimiento, producto del avance técnico de punta.

La globalización, se expresa como modernización, que como ya hemos visto, implica la creación de mercados mundiales, la regionalización comercial, apertura, desregulación, privatización y mayor competencia, con sus respectivos avances tecnológicos, variaciones en la estructura laboral y aparición de nuevos modelos en todas las esferas. La expresión de esos modelos en nuestro país, se presenta como acuerdos de libre comercio, apertura del mercado y de la economía en general, generado un proceso de aceleración que ha trastornado a los sectores productivos.

²¹ Ibid.

1.4.2 La política educativa

La propuesta de efficientar los servicios, incluye a la educación, bajo la perspectiva de hacer más con menos, traducido en brindar un servicio de calidad con los menores costos posibles, como respuesta a las ineficiencias del sector en cuanto al financiamiento ilimitado, a la acción de grupos corporativos, y la gratuidad que posibilita la indolencia colectiva. De lo que se trata es de estimular el individualismo, el esfuerzo personal orientado hacia la competencia, la capacidad y la eficacia en el desempeño de las actividades, por lo que se utilizan mecanismos meritocráticos, selectivos y clasificatorios. En términos generales, la educación se soporta en la lógica de mercado y su tarea es construir sujetos que detenten conocimientos y técnicas útiles para producir y con una ética del esfuerzo propio.

Se crea la necesidad de formar recursos humanos capacitados en el manejo de las nuevas tecnologías, al igual que generar procesos formativos integrales, todo ello con la intención de ser competitivo. Ante estos requerimientos de productividad y competencia del mercado, la política educativa de los noventa responde impulsando la modernización educativa como producto de esta nueva dinámica económica y como respuesta a la globalización, planteando una educación de calidad, igualdad de oportunidades y crecimiento, esto es, desempeño eficaz que proporcione calidad y que este en condiciones de competitividad.

La competitividad se agrega a la economía mediante habilidades y conocimientos, la función que se desempeña depende de la educación recibida por lo que los conocimientos y la preparación son factores productivos, de allí que la educación se considere como una inversión, en la que a mayor mano de obra calificada mayores ingresos; así, para el crecimiento una mayor inversión en educación garantiza una mejor calidad, a la vez, de mayor productividad.²²

Estas serían las tendencias del sector educativo, la finalidad de la calidad, a

²² Gutiérrez, Luis “La educación como impulso al desarrollo” en Colegio Nacional de Economistas *Desarrollo de recursos humanos y tecnología*, Porrúa, México, 1993, p. 150-152.

través de la organización racionalizada para ofrecer egresados que se adecuen a las necesidades del nuevo modelo de crecimiento, que necesita el mejoramiento de la calidad (no ya de cobertura); donde se presenta como elemento operativo el cambio de contenidos, dándose la prioridad al aprendizaje, actitudes, habilidades y conocimientos, el aprendizaje debería ser significativo y no sólo se limitaría a lo cognoscitivo e intelectual, sino que también comprendería lo afectivo, social y psicomotriz.

Los resolutivos de la conferencia de la UNESCO establecen las denominadas “habilidades básicas” que se desarrollaran a partir de la educación. En México, a través del Programa de modernización educativa es que se instalan las anteriores expectativas, fijando los nuevos elementos para la acción educativa: principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad; valores de soberanía, justicia y democracia; acciones de desconcentración. La política se define a partir de las relaciones entre capital humano y cambio tecnológico, esto es, que proporción de la población debe obtener que tipo de habilidades, y la magnitud y calidad que debe situarse en la educación, en la invención y absorción de nuevas tecnologías. La modernización se centra en educación básica, calidad, escolaridad, descentralización y participación.²³

Estos objetivos se lograrían a través de los criterios de consolidar los servicios que han mostrado efectividad, reorientar aquellos cuyo funcionamiento ya no está acorde con las condiciones imperantes e implantar modelos educativos adecuados a las necesidades e introducir innovaciones adaptadas al avance científico y tecnológico mundial.

Así pues, el proceso de modernización, requiere de la participación de todos los sectores, entre los cuales el educativo juega un papel fundamental, en tanto es el espacio más importante para la formación de los individuos capaces de analizar, proponer y ejecutar acciones que propicien el desarrollo económico y social.

Para darle continuidad a la modernización, durante la segunda mitad de los noventa se plantean nuevas tendencias como: el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología provoca el rápido deterioro de gran parte del conocimiento; las nuevas tecnologías de información disminuyen distancias y tienden a la mundialización; el avance de las comunicaciones electrónicas ha fortalecido la influencia de los medios masivos, disminuyendo la de la escuela y la familia; junto a las dinámicas de la urbanización, politización, deterioro ecológico y la situación de género.

Ante esta situación, los propósitos fundamentales se reorientan hacia la equidad, luego la calidad y por último la pertinencia de la educación. La desigualdad y heterogeneidad de condiciones sociales se traduce en disparidades, por lo que la educación básica fortalecería y perfeccionaría los programas con la finalidad de compensar la desigualdad. La calidad es una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requiere un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación. La educación no puede estar desvinculada de las necesidades e intereses del educando, sino que ha de ser pertinente a sus condiciones y aspiraciones y servir al mantenimiento y superación de la sociedad.

Por todo ello el Programa de desarrollo educativo 1995-2000²⁴, se enmarca en el concepto de desarrollo humano: pretende lograr la equidad en el acceso a oportunidades educativas, asegurar que permanezca abierta a generaciones futuras con un desarrollo sostenible, alentar la participación y responsabilidad de los agentes educativos, formar seres que participen en todos los ámbitos y se orienta a estimular la productividad y creatividad en todas las actividades. Otorga la mayor prioridad a la educación básica, puesto que es en ella donde se adquieren los valores, actitudes y conocimientos que se debe poseer para alcanzar el desarrollo individual.

La estructura de edades traería consecuencias educativas, el período que comprende el programa aumentaría la población atendida: en el nivel preescolar

²³ Loyo, Aurora “Las nuevas orientaciones en la política educativa mexicana” en Casas, et. all. *Las políticas sociales en México en los años noventa*, Plaza y Valdéz, México, 1996, p. 394.

²⁴ SEP *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, SEP, México, 1996, 172p.

se estimaría un incremento del 20%, en primaria permanecería estable y en secundaria se elevaría en 23%. En educación media superior, el crecimiento se registraría en 30% y en la superior del 27%.

En términos generales, enfrentar el rezago, ampliar la cobertura de servicios, elevar la calidad, mejorar la pertinencia, introducir innovaciones y anticipar necesidades y soluciones a los problemas, serían los desafíos a enfrentar.

Los lineamientos para las acciones en el sector educativo para inicios del siglo XXI, se especifican en el régimen en turno con el Programa Nacional de Educación 2001-2006.²⁵ En primer término se plantean los desafíos: cobertura con equidad, calidad de procesos educativos y niveles de aprendizaje y funcionamiento del sistema educativo; basados en tres principios: educación para todos, de calidad y de vanguardia.

Luego plantea las transiciones que vive el país: la demográfica con un incremento en la población de 15 a 64 años, que en 1970 pasa de 24 millones a 58 millones en 2000 y para 2010 habrá 75 millones, con un mercado crecimiento urbano y afectación del ambiente, esta dinámica restringirá la demanda en educación básica y la ampliará en media y superior; la social con nuevas formas de organización de la sociedad civil, que transitan de las gremiales hasta las civiles, además del nuevo papel de la mujer, también la sociedad estará compuesta en 20 años por jóvenes en su mayoría, que demandarán cultura y educación integral, aunque se incluye la diversidad étnica y el carácter multicultural; la económica con expansión del sector externo y cuatro vertientes de la globalización: redes mundiales de información, internacionalización del sistema financiero, la especialización transnacional de procesos productivos y patrones mundiales de formas de vida, formando una sociedad del conocimiento sustentada en tecnologías de información y en la diversificación del conocimiento; la democrática con la alternancia política y nuevas formas de relación entre el gobierno y la sociedad civil con demandas de participación democrática.

²⁵ SEP *Programa nacional de educación 2001-2006*, SEP, México, 2001, 268p.

Continúa con los valores: de equidad como discriminación positiva en sentido compensatorio (becas); de identidad como la diversidad cultural y las nuevas formas de organización que demandan que la educación contribuya a la afirmación de la identidad, construyendo una ética pública basada en los valores de la convivencia democrática; fortalecer el conocimiento y orgullo de la cultura a la que se pertenece para poder entablar relaciones interculturales simétricas a través de la enseñanza de la lengua propia para conocer la cultura; de responsabilidad social sobre la educación pública; de innovación educativa en la sociedad del conocimiento.

En estas condiciones, para el ciclo escolar 2001-2002 en la modalidad escolarizada se estarían atendiendo 30 millones de alumnos en 222 mil planteles con 1.5 millones de profesores, de los que a enseñanza media corresponderían 3 millones 95 361 alumnos con 218 mil 115 profesores en 10 mil 54 escuelas.

Con esto se traza una visión al 2025: el sistema educativo nacional en función de la equidad y calidad, ofrecerá a toda la población del país una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa, como eje fundamental del desarrollo nacional, esta será efectiva, innovadora y realizadora.

Se propone una reforma de la gestión que contempla la federalización, financiamiento, mecanismos de coordinación, consulta y participación, un marco jurídico, evaluación, investigación e innovación educativa y gestión integral.

Se plantean tres objetivos estratégicos: equidad, calidad y federalismo, gestión y participación. Los tres objetivos se refieren a cobertura y equidad, buena calidad de procesos y resultados, e integración y gestión, para tres subprogramas: básica, media superior y superior; donde cada objetivo estratégico se desarrolla por un conjunto de políticas generales, objetivos particulares y líneas de acción con metas estratégicas. Se plantea la necesidad de un Sistema nacional de evaluación con un sistema nacional de indicadores para la difusión de resultados e información de avances.

En términos del planteamiento de que la educación de calidad es el eje rector para el sector, en la enseñanza media superior se pronostica un crecimiento dado que el grupo de edad tiende al crecimiento, además del amplio impulso en el

nivel básico que incrementa la demanda en el medio. Sin embargo, la alta concentración de recursos en básica, ha generado la respectiva disminución en los demás niveles, presentándose una contradicción entre el incremento de la matrícula y el aporte de recursos.

La anterior situación, hace que los recursos se destinen a la atención de la creciente demanda y, por consiguiente, difícilmente se puedan concentrar en elevar la calidad de los servicios educativos. Paralelo a esto, se propone la priorización de la educación tecnológica, reorientando la demanda y los recursos hacia esas áreas, reforzando las opciones terminales y de formación para el trabajo; además se controla el acceso a niveles superiores con mecanismos de selección más rigurosos.

Esto hace necesaria la caracterización de la educación media superior, además de ser el nivel en el que se ubica la institución de estudio.

CAPITULO II

LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR

La reunión de ANUIES²⁶ en 1971 en Tabasco, recomienda que el bachillerato tenga tres años de duración y que cumpla la función de ser propedéutico y terminal. En 1972, la misma institución, acuerda que las actividades de aprendizaje se dividirán en dos núcleos: uno básico o propedéutico, y otro de actividades selectivas; además dividido en tres áreas: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades extraescolares.

La proliferación de planes de estudio lleva a que quince materias cubrieran el 60 % de horas y que a partir de las 187 modalidades diferentes, persistía un grupo de asignaturas que le daban unidad a este nivel en 1981. En 1982 en Morelos en el Congreso Nacional del Bachillerato se concluye, que es formativo e integral además de propedéutico, con una visión universal del mundo y su correlación con la realidad del país. Se propone un tronco común para desarrollar una cultura integral que proporcionará los conocimientos y herramientas, metodologías, con elementos curriculares conformados en cuatro áreas: Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Ciencias naturales e Histórico sociales. El acuerdo 71 de la SEP incorpora y establece esta medida para el bachillerato de la SEP y recomienda a las demás instituciones su adopción.

En el período de la modernización de la educación, se establece el Programa de apoyo al bachillerato y a los niveles previos con líneas de acción como: estudios de nivel medio superior, revisión y evaluación de planes de estudio, producción e intercambio de materiales, formación y actualización de docentes, profesionalización de docentes, orientación educativa y profesional, fomento a servicios de apoyo estudiantil.

En este marco, la ANUIES constituye una red de apoyo e intercambio de formación, que genera un programa de evaluación curricular del bachillerato universitario, con la intención de revisar su sentido, función y objetivo, y dar contenido a los conceptos básicos del ciclo. Así, para 1990 se instala la Coordinación nacional para la planeación y programación de la enseñanza media

²⁶ ANUIES “Declaración de Villahermosa”, XII Asamblea de la ANUIES, en *Revista de Educación Superior*, XX (77), México, 1971, p. 158-159.

superior (CONPPEMS), que integra las instituciones autónomas, descentralizadas y estatales para llegar a acuerdos de ayuda que fortalezcan el nivel.²⁷

Entre las funciones del bachillerato, se menciona, la convivencia de las razones que fundan un conocimiento y de los rangos de certidumbre del mismo son dos dimensiones inseparables de la actividad crítica en la que se debe iniciar a los alumnos. El bachillerato propedéutico es formativo y general que permite continuar estudios superiores; el terminal, es especializado en la aplicación de técnica de conocimiento y habilidades a actividades laborales específicas. Su enfoque principal prioriza las habilidades, es decir, disposiciones y capacidades de operar para comprender e interpretar objetos de los distintos saberes y transferir lo aprendido a otros problemas. Estos se ordenan en procedimientos de trabajo intelectual, formas de trabajo específico en los distintos campos del saber y métodos didácticos activos, ejercicios de solución de problemas, discusión informada y participación.²⁸

Se entiende como propedéutico, puesto que esta sometido provisoriamente a las necesidades supuestas de futuros estudios profesionales; terminal, a las de muchas veces, un imaginario mercado de trabajo. La adquisición concienzuda de conocimientos habilidades y actitudes que permitan resolver problemas de estudio, a través del cual se resuelven también los del trabajo y de la vida. El tronco común, es un conjunto de asignaturas que deben cursar todos los alumnos de un ciclo escolar, que podrán cursar, posteriormente, otras no comunes.

La formación integral consiste en la adquisición de actitudes apropiadas para enfrentar racionalmente la opacidad del mundo en sus dimensiones cognoscitivas, éticas y sociales. Una buena formación, es decir, la posesión de habilidades, criterios, intereses, se revela como origen para el sujeto de una información valiosa. Formar alumnos críticos es entrenarlos en procesos y procedimientos de discriminación de afirmaciones para conocer su grado de

²⁷ Ortiz, Consuelo “Algunas notas acerca del bachillerato universitario” en *Revista de la Educación Superior* Vol 20 no. 1 (77) Enero-Marzo de 1991, ANUIES, México, p. 33-41.

²⁸ Bazán, José “Tesis acerca del bachillerato mexicano” en *Revista de la Educación Superior* vol. 20 no. 1 (77) Enero-Marzo de 1991, ANUIES, México, p. 95-108.

verdad y las razones que la fundan, un alumno entrenado en obtener ciencia de sus distintas fuentes específicas, que sabe porque sabe.²⁹

La educación media superior se fija como propósito proporcionar al estudiante una formación integral básica y las bases racionales de los distintos elementos culturales que le faciliten una primera síntesis de conocimientos, así como el acceso a la comprensión de su realidad y que le permita continuar estudios superiores; aunque también le puede proporcionar una capacitación técnica para que se pueda integrar al trabajo productivo; además debe dotarlo de una base de conocimientos que le permita una participación crítica de la cultura de su tiempo, a la vez, de propiciar la formación y la adopción de un sistema de valores propio.

Al hablar de formación, necesariamente la tenemos que dividir en: formación general, desde el punto de vista psicológico, entendida como la configuración que ha adquirido la personalidad de un individuo como producto de los aprendizajes significativos que ha logrado a lo largo de su vida. Y formación integral que consiste en la adquisición de información, el desarrollo de capacidades (habilidades intelectuales, destrezas físicas o motoras, y métodos de investigación, sistemas y procedimientos de trabajo) y el desarrollo de la subjetividad del alumno (hábitos, actitudes y valores), orientados a vivir en sociedad de manera atenta, inteligente, razonable, responsable y amorosa.³⁰

Este nivel, pretende formar en conocimientos, aptitudes, actitudes o habilidades; los conocimientos que se imparten están fundamentados en la ciencia y sus métodos, se proporciona conocimientos de carácter humanístico con la finalidad de que el estudiante tenga la concepción del desarrollo de la ciencia y un conocimiento científico de los problemas del hombre. Se propone formar en una concepción simplificada de las ciencias organizando el plan de estudios por semestres, en los tres primeros el estudiante observa los hechos que ocurren en la realidad, en el cuarto se enfrentaría a una serie de asignaturas que le permiten

²⁹ Bazán, José “Acerca de algunos conceptos fundamentales para la definición del bachillerato universitario” en *Revista de la Educación Superior* vol 20, no. 1 (77) Enero-Marzo de 1991, ANUIES, México, p. 7-19.

³⁰ Zarzar, Carlos *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*, FCE, México, 2003, p. 33 y 122.

reflexionar sobre cómo construye la ciencia su aparato conceptual y en los dos últimos aplicaría los conocimientos obtenidos para explicar y elaborar una síntesis racional sobre la realidad.

El conocimiento científico aprendido le permitiría aprender a aprender, es decir, a comprender cómo es que se conoce, también le posibilita combinar la teoría con la práctica, le muestra que el conocimiento teórico obtenido puede ser aplicable para resolver problemas cotidianos o de carácter científico. Se ha priorizado la enseñanza de la ciencia con relación a otras áreas de conocimiento, tan es así que los planes de estudio de todos los niveles educativos se le otorga mayor peso curricular a la ciencia, sobre todo a las matemáticas y a las naturales, en el nivel medio superior ocurre lo mismo ya que en cualquier institución de este nivel se plantea la hegemonía de esta forma de saber humano.

Además de impartir conocimientos, buscando un equilibrio entre la proporción de conocimientos científicos y humanísticos, el nivel pretende formar actitudes sobre la base de los conocimientos obtenidos, procurando la adopción de un sistema de valores crítico; estas actitudes reflexiva y crítica le ayudarán a enfrentar problemáticas. El formar actitudes implica, también, contribuir a que el estudiante asuma un sistema de valores ante la sociedad como ante sí mismo.

A través de la formación de ciertas habilidades, capacidades o aptitudes para hacer bien y con facilidad, puede realizar investigaciones que le permitan adquirir un conocimiento para poder participar con aportaciones y críticas; la formación de estas habilidades tiene que ver con el aprendizaje de aquellos recursos que le permitan hacer correctamente una cosa, pero también está relacionado con los procedimientos para expresarse correctamente en forma oral y escrita.³¹

La educación media superior tiene un carácter específico dependiendo de la finalidad para la que fue creada, se puede considerar como terminal cuando se recibe la información y adiestramiento que permita incorporarse de manera inmediata al mercado de trabajo; bivalente cuando se es formado tanto en una especialidad técnica como en aquellos estudios que permitan una preparación

para seguir hacia un nivel superior; propedéutica cuando se adquieren conocimientos que preparan para continuar estudios superiores; y especializada cuando se recibe formación que permite ingresar a otras instituciones predeterminadas.

El bachillerato propedéutico se ofrece en instituciones públicas o privadas, algunos más ligados a instituciones de educación superior de carácter autónomo o estatal, como son el caso de la Escuela nacional preparatoria y el Colegio de ciencias y humanidades de la UNAM, o un organismo público descentralizado como el Colegio de bachilleres. El bachillerato tecnológico se imparte en planteles ligados a una institución superior, como los Cecyt del IPN, o dependientes en forma directa de la SEP, la modalidad terminal se imparte en planteles del CONALEP y en los CET dependientes de la SEP, entre otras instituciones.

De 300 mil alumnos que en 1970 hay en el nivel, para 1998 alcanza ya los 2.8 millones, habiendo una eficiencia terminal en el bachillerato de 57% y en las técnicas profesionales del 45 % respectivamente.³² También se aprecia que la participación en la matrícula del nivel superior en ciencias exactas y naturales disminuye entre 1970 y 1992, de un 9.3% a un 2.1%, mientras que la participación relativa en carreras relacionadas con las ingenierías sólo ha presentado un ligero aumento de un 32 a un 34%. Se aprecia claramente una disminución en la participación relativa de primer ingreso a las carreras directamente relacionadas con la ciencia. En contraste la participación correspondiente a la matrícula de carrera asociadas con las ciencias sociales y administrativas ha aumentado de un 32.7% a 47.7%.³³

³¹ Villegas, Elsa y Gabriela López *La enseñanza de la filosofía en el bachillerato: una reflexión filosófica sobre qué y cómo enseñar filosofía*, UNAM, tesis, México, 1993, p. 69-105.

³² Villa, Lorenza "La educación media" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 5, no. 10, jul.-dic. 2000, México, p. 201-204.

³³ Domínguez, Héctor y Hortencia Pérez "El bachillerato. Su evolución e influencia en la demanda de carreras científicas en el nivel licenciatura" en *Perfiles Educativos*, No. 62, oct.-dic. 1993, CISE, UNAM, p. 3-8.

2.1 Las políticas en la enseñanza media superior

Desprendidas del Programa para la modernización educativa³⁴, se diversifican y caracterizan las modalidades que ofrecen educación media superior, se clasifican en: universitaria con núcleo propedéutico que tienen el propósito básico de orientar la formación para la incorporación a estudios superiores, entre las que se encuentran Bachilleratos de Universidades, Colegios de Bachilleres, Bachilleratos Estatales, Preparatorias Federales por cooperación, Bachilleratos Federalizados, Bachilleratos Privados con normatividad propia, Centros de Estudios de Bachillerato, Bachilleratos de arte y Bachilleratos Militares; la tecnológica con núcleo bivalente que son tanto propedéuticas como terminales, a la que pertenecen los Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios, los Centros de estudios Científicos y Tecnológicos, los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, las Escuelas de Bachillerato Técnico, los Centros de estudios tecnológicos del Mar, los Bachilleratos de Institutos Tecnológicos, los Centros de Enseñanza Técnica Industrial, los Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal y los Bachilleratos Técnicos de Arte; la tecnológica con núcleo terminal que ofrecen exclusivamente educación terminal para formar profesionales medios, en ellas se ubica a las Escuelas de Estudios Técnicos, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios y Centros de Estudios de Arte.

Las acciones básicas para el ciclo de educación media en la modernización educativa son: modificar planes y programas de estudio, atender la demanda de educación y la planeación y programación de actividades de formación y actualización docente. La modificación en planes y programas tiene como objetivo reorganizar los contenidos de tal manera que se proporcione educación humanística, científica y tecnológica para que los estudiantes se integren a la sociedad en desarrollo, se identifique con los valores nacionales y comprenda los problemas del país. Respecto a la formación y actualización docente se establecen diferentes programas para que se formen habilidades (didácticas) y se actualicen los conocimientos orientadas a mejorar la calidad.

³⁴ SEP *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, SEP, México, 1989.

Se presenta la tendencia general de orientar la mayor parte de los fondos públicos al nivel primario y una disminución relativa de esos fondos hacia los demás niveles, con una mayor participación de particulares. En este nivel, la política de abandono relativo de la educación pública y en particular de las de control autónomo, la separación de los bachilleratos de las universidades se realiza vía restricciones presupuestales. Por otro lado, el crecimiento de la inversión pública no corresponde al incremento de la matrícula, propiciando un abaratamiento en los costos por alumno en enseñanza media y superior, con respecto a los de básica; también, la participación de particulares en educación ha traído el abandono relativo de la inversión pública en los niveles medio y superior creando un mercado educativo.

En estas condiciones, el Programa educativo 1995-2000³⁵ establece que en la educación media superior, en el ciclo 1994-95 su matrícula asciende a 2.3 millones con una planta académica de 167 mil maestros, contando con una población de 400 mil alumnos en estudios profesionales técnicos, esto es el 17 % de la matrícula total del bachillerato, mientras que el propedéutico cuenta con el 58% y el bivalente el 25%; de tal manera que entre 1980 y 1994 la matrícula casi se duplicó, aunque la eficiencia terminal es del 54% en el nivel. A pesar de este crecimiento, persisten desajustes entre oferta y demanda, debido al rápido aumento del número de aspirantes, la inadecuada operación de concertación interinstitucional y la ineficiencia en la operación educativa.

El crecimiento de la matrícula ha requerido que la mayoría de los recursos se destinen a este fin, resultando insuficientes las asignaciones para elevar la calidad que se persigue. En ella concurren actores y elementos diversos: profesores, alumnos, planes y programas, labores de investigación, servicios y materiales de apoyo, financiamiento, investigación y evaluación educativas, todos importantes en sí mismos y por la forma en que se combinan. Se presentan problemas en cada uno de ellos que habría que solucionar para mejorarla. Se habla de la pertinencia, diciendo que no ha logrado ofrecer respuestas pertinentes y efectivas a las necesidades que plantea la naturaleza propedéutica. De la

³⁵ SEP Programa 95-2000...

organización y coordinación, los mecanismos de comunicación y coordinación no son eficaces, dificultando la planeación, evaluación e intercambio.

Para enfrentar estos problemas, se sugieren una serie de estrategias y acciones. En cobertura se pretende atender la creciente demanda ampliando la capacidad con nuevas y mejores oportunidades, acordes a las aptitudes y expectativas. Primero mediante las instituciones que posean capacidad de crecimiento, luego con proyectos de ampliación creando nuevas modalidades, flexibilización de las estructuras académicas y el uso intensivo de sistemas modernos de comunicación; después con la creación de nuevas instituciones. Para este punto la líneas de acción son las diversas opciones y modalidades atenderán la demanda creciente de 2.3 a 3 millones de alumnos.

Otras estrategias serían incrementar la matrícula en educación tecnológica; reorientar la demanda hacia instituciones y áreas distintas a las que presentan alta saturación y orientación educativa. Las acciones serían incrementar la matrícula profesional técnica a 750 mil alumnos y elevar su participación del 17 al 25%.

Para el tema de calidad se pretende atender y formar en aspectos que inciden en la maduración: conocimientos, actitudes, habilidades, valores, sentido de justicia y desarrollo emocional y ético. También se realizarán estudios para identificar las causas y consecuencias de los bajos índices de eficiencia terminal, con elementos como retención, reprobación y deserción. Las acciones serían una coordinación interinstitucional para el desarrollo de programas de calidad con aprovechamiento óptimo de capacidad instalada y personal académico. La consolidación del carácter formativo en los planes, mediante estrategias, enfoques y actividades que mejoren las competencias de los estudiantes. Se incrementarán los recursos para proyectos de calidad. Para la evaluación se propone un Sistema Nacional de Evaluación, que mejorará los criterios, estándares y procedimientos para evaluar los elementos que intervienen en el proceso. La línea de acción más importante es aplicar exámenes estandarizados de ingreso y egreso basado en competencias indispensables.

Se habla de la pertinencia como la correspondencia entre resultados y necesidades y expectativas de la sociedad, para lo que se proponen escenarios

futuros; además de una organización que proporcione mejores experiencias de aprendizaje, vinculadas desde las primeras etapas con el ámbito profesional; se daría orientación profesional. Las acciones serían programas de orientación profesional, seguimiento de los egresados para detectar su ocupación productiva y el servicio social. También se habla de vinculación con las necesidades regionales.

En organización y coordinación, se propone una articulación entre instituciones, organismos y subsistemas. Como estrategia se propone una reducción del número de variantes de la diversidad de planes de estudio. Con líneas de acción como comunicación interinstitucional, definición e implementación de estándares académicos. Para la federalización se pretende el aumento de los recursos y estimular su diversificación del financiamiento, con énfasis de fondos compartidos, con línea de acción de mecanismos para la generación de recursos procedentes de fuentes alternas.

En este contexto, ese Programa señala los objetivos para el nivel medio superior: atender la creciente demanda del nivel, ampliando la capacidad del sistema con nuevas y mejores oportunidades formativas, acordes con las aptitudes y expectativas de los demandantes y con las necesidades del país. Mejorar la calidad de: los elementos y agentes del proceso educativo: personal académico, planes y programas, estudiantes, infraestructura y equipamiento, organización y administración; de la evaluación de las instituciones que conforman el Sistema nacional de educación media superior. Asegurar que el sistema cuente con el número suficiente de profesores e investigadores de alto nivel para llevar a cabo las tareas académicas y las transformaciones que requiere la expansión de los servicios y el rápido proceso de avance en el conocimiento científico y desarrollo tecnológico. Lograr una mayor correspondencia de los resultados del quehacer académico con las necesidades y expectativas de la sociedad. Fortalecer la identidad de las instituciones, mediante la especialización de programas y servicios académicos congruentes con las necesidades y demandas regionales y locales.

Así, la enseñanza media superior debe responder a las necesidades sociales, a los requerimientos del desarrollo, por lo que los planes y programas deben proporcionar una formación humanista, científica y tecnológica necesaria para que el estudiante se incorpore a este desarrollo. Se conforman criterios de mejoramiento de la calidad, implantar modelos educativos adecuados a las necesidades de la población, introducir innovaciones adaptadas al avance científico y tecnológico, ampliar la cobertura. Este nivel es importante porque atiende a una población que se caracteriza por la búsqueda y afirmación de la identidad y la construcción individual de juicios, por lo que la tarea educativa se debe centrar en: integrar y consolidar la información para desarrollar capacidades de abstracción y actitud científica, enlazar los conocimientos y aprendizajes de niveles previos con la enseñanza técnica y superior, formar las actitudes y habilidades que lo orientan y preparan en el aprendizaje independiente. La tarea formadora de la enseñanza media superior se concentra en el adolescente quien a partir de la integración de conocimientos, actitudes, destrezas y habilidades puede tener una intervención mas activa en la sociedad.³⁶

Organismos como la OCDE,³⁷ insisten en la necesidad de flexibilizar los estudios y de generar opciones de salidas intermedias que puedan, al mismo tiempo, estar vinculadas con la obtención de un título profesional superior y proseguir en licenciatura. Sin embargo, este Programa educativo no define cómo se dará el carácter propedéutico a los estudios profesionales medios o cómo se facilitará el transito de sus egresados hacia el nivel licenciatura. Los institutos tecnológicos, las carreras administrativas que ofrecen concentran una parte muy significativa de su matrícula, cuestionándose la afirmación de que están operando cambios en la elección de instituciones pero no de carreras.

El organismo mencionado, dice que la pequeñez del sector profesional o técnico no universitario nos coloca en desventaja en relación con los que cuentan con un amplio subsistema de formación científica y técnica profesional. En la

³⁶ Colegio de Bachilleres *Programa de desarrollo institucional 1998-2002*, Colegio de Bachilleres, México, 1999, p. 2.

³⁷ Alvarez, Germán "El programa de desarrollo educativo 1995-2000 ante el crecimiento de la educación media superior y superior" en *Colección pedagógica universitaria*, no. 27-28, ene-dic. 1997, U.V., Jalapa, México, p. 89-117.

región (América Latina) se han desarrollado sistemas de grandes dimensiones pero orientados hacia carreras formadoras de elites. Aceptar la necesidad de cuadros profesionales intermedios no implica automáticamente la expansión forzada del sistema, pues se corre el riesgo de producir egresados sin inserción en el mercado de trabajo.

Con su economía terciaria, México no obstante sus dificultades para generar empleos, demanda personas con capacidades diversas relacionadas con la prestación de servicios más que con la producción de bienes.

Hasta ahora sólo tenemos nociones muy generales sobre la necesidad de que los egresados posean conocimientos, competencias, habilidades y herramientas para generar procesos productivos. La idea es atractiva, pero concretarlas requiere, además de imaginación, cambios en formaciones superiores.

El problema central en bachillerato es que determinar lo que el alumno tendría que saber en términos de los propios planes y programas, generalmente saturados en contenidos, pero con la notable ausencia de una idea clara sobre los conocimientos, habilidades y competencias mínimas que deben dominar para iniciar una carrera al nivel superior.

Como ya no se destinan recursos suficientes a través del financiamiento público para atender el crecimiento de la demanda y como es poco probable que se destinen más, las instituciones privadas seguirán absorbiendo buena parte de ésta. Así, los estudiantes captados ya no son financiados públicamente y sus familias costearan sus estudios, eso implica un cambio en la composición de gastos educativos y en las orientaciones de la demanda por tipos de institución.

Entre 1990-1998 el crecimiento anual promedio de la enseñanza media superior fue del 3.8%, la misma cifra alcanzó el crecimiento de los docentes, y el de establecimientos para el mismo período fue del 5%. El índice de absorción pasa del 75% de principios de los noventa, al 95% a fines de la década. La cobertura del servicio para el grupo de edad de 16 a 18 años es del 46%. Los que se incorporan a la enseñanza media superior se orientan, en su mayoría, hacia el bachillerato que les permite continuar con la educación superior, y no como una

opción terminal como la educación profesional técnica, la cual decreció del 18 al 14.4% en la década señalada; pero el bachillerato general decreció del 61.5% al 58.2%, proporción que se incrementó en el bachillerato tecnológico que pasó del 20.5% al 27.4%. El 19.2% de la matrícula, el 31.2% de los docentes y el 38.2% de los establecimientos son privados en este nivel. De acuerdo con el presupuesto educativo de 1999 el 65.1% estuvo destinado a básica, el 9.5% a media superior y el 13.7% a superior. Para el año 2000, del grupo de edad de entre 15 y 19 años sólo el 37% tuvo acceso al bachillerato, el cual disminuyó al 34% para el año 2001, de estos el 16.6% abandonó los estudios anualmente y en la profesional media el índice anual de deserción fue del 32.2%; también, el 40% de los que cursan bachillerato no terminan en el ciclo reglamentario y el 67% en profesional medio.³⁸

2.2 La política actual

El nuevo contexto derivado de la globalización, que significa una formación de bloques económicos para la competitividad, apertura económica, tercera revolución tecnológica, nueva división del trabajo, ha provocado la necesidad de integrar la política educativa a la economía y la transformación del saber académico de corte cultural a uno más referencial más ligado a áreas profesionales de trabajo productivo de corte económico.

Durante las últimas décadas y como resultado del descuido que ha sufrido el nivel, se apunta a la agudización de su problemática, que en un futuro estará afectada por la mayor demanda derivada del incremento de la escolaridad en educación básica; por la ausencia de otro tipo de oportunidades para millones de jóvenes en ese grupo de edad, así como por falta de atención a la demanda real y de los intentos por diversificar el nivel medio para que los jóvenes no lleguen a la universidad.

Los actuales desafíos en términos de brindar las competencias básicas para la integración a la sociedad y el mundo productivo obligan a pensar que los alumnos cuyas diferencias respecto a necesidades de trayectorias de formación y

³⁸ Prawda, Juan y Gustavo Flores *México educativo revisitado*, Ed. Océano, México, 2001, p. 101-123 y 147-

aspiraciones no han sido completamente reconocidas en los procesos de crecimiento y diversificación del nivel, provenientes de políticas de los últimos años.

Estas políticas se aclaran en el proyecto educativo del actual régimen, a través del subprograma Educación Media Superior, se inicia mencionando sus debilidades como son la falta de identidad diferenciada explícitamente unas de otras y modalidades subordinadas a la educación superior; en el diagnóstico se mencionan para el ciclo 2000-2001: 2 995 783 alumnos, 210 033 profesores y 9 761 escuelas, a lo que agregaremos los datos para el ciclo 2001-2002: 3 095 400 alumnos, 218 115 profesores y 10 094 escuelas³⁹; destacando dos modalidades, propedéutica y bivalente. Propedéutica como bachillerato general en instituciones públicas y privadas con 1,76 millones de alumnos; estructura curricular que busca formar para acceder a educación superior; los planes de estudio se organizan en dos niveles formativos: uno básico y otro propedéutico que se imparte en los últimos semestres y se organiza en cuatro áreas: físico matemáticas e ingeniería, biológicas y de la salud, sociales y humanidades y artes, y económico-administrativas. Bivalente con estructura curricular con formación para ejercer una especialidad tecnológica y carácter propedéutico como bachillerato tecnológico y educación profesional técnica.

Se pasa a los problemas y retos: en cobertura con calidad se expresa que hay una cobertura insuficiente y desigualdad en el acceso, baja eficiencia terminal, planes y programas y ambientes rígidos; en calidad, hay que garantizar el buen funcionamiento de los planteles y la calidad de los programas educativos, entre los factores que afectan la calidad mencionan los problemas de curriculum, formación y desarrollo del personal docente, preparación de instituciones y planteles, e infraestructura deficiente; en integración, coordinación y gestión, hay poca colaboración e intercambio académico entre escuelas, desigualdad de recursos, funcionamiento irregular de las instancias de coordinación, escasa vinculación entre escuela y sociedad, coordinación deficiente con los demás tipos educativos,

148.

³⁹ Camacho, Verónica “La educación en el Informe” en *Educación 2001*, año VII, no. 77, octubre 2001, México, p. 17-24.

conocimientos limitados sobre la educación media superior e información insuficiente sobre el desempeño en este nivel.

La visión hacia el 2025 es: buena calidad basada en desarrollo de conocimientos y sus aplicaciones para participar exitosamente en la sociedad de conocimiento; desarrollará habilidades de comunicación y de pensamiento para dar capacidad de toma de decisiones y resolución de problemas acordes a las necesidades del desarrollo, que posibilitará la inserción de egresados en el ámbito laboral; con planes y programas flexibles, movilidad a estudiantes y se les actualizará periódicamente conforme a parámetros de conocimiento y competencias internacionales.

Los objetivos estratégicos para la cobertura con equidad son: ampliar la capacidad y equidad en acceso, permanencia y terminación. Para cada uno de ellos se plantean metas y acciones (programas), para el primero hay dos metas, aumentar la matrícula de atención al grupo de edad de 16-18 años de 47% en 2000 a 59% en 2006 y equilibrar las tasas estatales; para el segundo están las metas de elevar la eficiencia terminal de 56.5% en 2000 a 65.3% en 2006 y absorber a alumnos de secundaria arriba del 90%, incrementar el ingreso indígena y para 2006 las instituciones que atiendan indígenas tengan programas con enfoque intercultural. Programas de acción: becas, expansión del sistema medio superior y educación abierta y a distancia.

Para los objetivos estratégicos de buena calidad, que son reforma curricular, formación y desarrollo de profesores y fortalecimiento de escuelas públicas; las metas son: para el primer objetivo propuesta de reforma curricular, renovación de materiales educativos asociados a la reforma para 2002, para 2004 información sistemática para evaluar el desarrollo y resultados de los enfoques educativos centrados en el aprendizaje y en la formación basada en las competencias laborales; para el segundo, un Programa nacional de formación y actualización de profesores de educación media superior en 2002, que en el 2006 hayan participado en el programa el 50% de profesores; para el tercero, planes de desarrollo, infraestructura básica para actividades en 2006, 150 laboratorios multitecnológicos en diversas regiones para el 2006. Los programas de acción

son: reforma curricular, formación y actualización docente y fortalecimiento de escuelas públicas de educación media superior.

Para los objetivos de integración, coordinación y gestión se propone: fortalecimiento de órganos de coordinación y gestión, cooperación e intercambio académico en escuelas, vinculación con la sociedad e integración con otros tipos del sistema educativo nacional, evaluar el sistema y los planteles e incrementar la inversión; las metas son: para el primero, crear la Coordinación General de educación media superior en 2002; para el segundo, redes de cooperación e intercambio académico, crear el Consejo Nacional Consultivo de Vinculación en el nivel, dar movilidad a estudiantes entre programas y escuelas y vincular planteles con el sector productivo y social, todo en 2002; para el tercero, crear el Consejo de Evaluación del nivel, un sistema de reconocimiento del desempeño de estudiantes en 2002, una estructura de evaluación externa que opere eficazmente en 2006; para el cuarto, incrementar el financiamiento en 50% en 2006, crear un fondo para la mejora de la calidad en el nivel medio superior, aumentar los recursos anuales para ampliar la oferta educativa hasta alcanzar un crecimiento acumulado del 40% para 2006. Los programas de acción son: planeación y coordinación, evaluación de escuelas, financiamiento y vinculación.

Del proyecto pasamos a la realidad; durante el ciclo 2000-2001 la educación particular absorbió el 21.7% de la matrícula nacional, a la vez, el 8.2% de la matrícula fue absorbido por la profesional técnica. Respecto a las tasas de crecimiento anual, en la última se observa un abandono durante los noventa y una ligera recuperación que alcanza en el ciclo 2001-2002 el 22.6% de la matrícula nacional; las instituciones de control estatal se fortalecen para 2001-2002 teniendo el 50.5% de la población; las de carácter autónomo disminuyen al 8.2% en 2001-2002 del total en el nivel; para el bachillerato, las particulares tienen el 27%, las autónomas sólo alcanzan el 16.4% y las estatales el 31.6% en el mismo período, semejante al de las instituciones federales que cuentan con el 30% .

Entre 1995 y 2001 se observa una disminución en la importancia relativa de la enseñanza media superior y superior en términos de inversión pública federal, el

gasto federal pierde crecimiento y su caída, la menos abrupta de todos los niveles educativos, no se vuelve a recuperar en este período. La recomendación de organismos como la OCDE, es que se debe invertir en educación el 8% del PIB sólo de inversión pública, sin embargo, para 1994 sólo se hizo con el 5.2% y hasta 2001 el 5.3% del PIB, faltando el 2.7% para alcanzar la meta. De esto, la enseñanza media superior, para 1995 contaba con el 0.5% del PIB que se mantiene hasta 1997, luego disminuye hasta alcanzar el 0.4% en 2001.⁴⁰

Tan sólo en la ciudad de México existen 108 planteles públicos de nivel medio superior, de 229 297 examinados en 2000, sólo 192 583 (83.9%) fueron asignados, y de éstos el 53.3% ingresaron al bachillerato de su preferencia, por lo que el 46.5% fueron encausados a estudios que no deseaban realizar.⁴¹

Lo que desde las instituciones educativas se propone parece no corresponder a las aspiraciones y expectativas de los alumnos, entre otras: subsistemas altamente diferenciados y segmentados que enfatizan con mayor fuerza las salidas laborales o terminales, pérdida de calidad y relevancia en la formación que se imparte. La desigualdad en la calidad de la formación ofrecida, con desventaja para los alumnos provenientes de ambientes económicos y socioculturales empobrecidos. El hecho de tener orígenes socioculturales distintos y de haber asistido a modalidades distintas de bachillerato, les plantea condiciones diferenciadas no sólo con relación a los ambientes escolares sino en sus orientaciones futuras. Esto permite ubicar una doble función del sistema educativo, favorecen la integración social al distribuir cultura y conocimientos, aunque por otro lado, diferencia y posesiona trayectorias educativas y destinos cualitativamente distintos.⁴²

De allí que las cuestiones clave serían la flexibilidad de formaciones, diversificación de los niveles y tipos de formación; la competitividad de la

⁴⁰ Fuentes, Javier, Salvador Martínez y Sofía Martínez “Sistema educativo mexicano: once años de una política presupuestal” en Teresinha, Guadalupe y Roberto González en *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, t.II, UPN-La Jornada, México, 2002, p. 51-87.

⁴¹ Lucio, Ma. Guadalupe “Política educativa del gobierno de la ciudad de México. Nivel Medio Superior” en Tereshina Guadalupe y Roberto González (Coords.) *Anuario estadístico mexicano: visión retrospectiva*, UPN-La Jornada, México, 2002, p. 108-120.

⁴² Guerra, Irene “¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos culturales” en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 10, no. 10, jul-dic. 2000, p. 243-272.

economía como la armonía social exigen un desarrollo de calificaciones intermedias, en el nivel medio superior en vinculación con el deseable y probable aumento de escolarización, en superior no reducir el número de licenciados sino disminuir considerablemente el número de salidas sin diploma y ofrecer nuevas perspectivas. El paso de un nivel a otro, planeado consecutivamente desde técnica hasta licenciatura con formación recurrente y período de empleo (formación a lo largo de la vida).

Su pertinencia esta ligada a sus relaciones con la sociedad, su vinculación con la economía, al programa de estudios definido conjuntamente con los medios profesionales, al trabajo de las instituciones para las empresas, docentes venidos de empresas, períodos de trabajo en empresas para estudiantes. Se establecen medidas como la eficiencia interna y terminal, el destino de los egresados y la eficiencia y calidad de la enseñanza. Se propone la evaluación de instituciones tanto públicas como privadas, donde los elementos para la evaluación serían eficiencia, conocimientos adquiridos y destino de los diplomados. También generar recursos propios, estudios e investigaciones para empresas o municipios y participar en el desarrollo local.⁴³

Pero para las agencias proveedoras de recursos, el problema sigue siendo la ilimitada demanda en el nivel medio superior, la expansión excesiva trae como consecuencia el desempleo de los educados, por lo que se hace necesario la racionalización a través del control del acceso a determinados niveles con mecanismos de selección sobre la base de evaluación de capacidades. Sugieren la expansión cualitativa para unos cuantos por la transferencia al alumno de una parte de los costos de enseñanza.

2.3 De las habilidades a las competencias

Hemos visto, que las políticas educativas en educación media superior fortalecen el carácter terminal como formador de mano de obra, determinada por las condiciones económicas del nuevo orden internacional como país maquilador, por

⁴³ “Políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos de la OCDE” en *Revista universitaria de ciencias políticas y sociales*, vol. 41, no. 165, jul-sep. 1996, FCPS, UNAM, México, p. 187-218.

lo que el conocimiento y las habilidades prioritarias están vinculadas con las necesidades de las empresas transnacionales como característica de la globalización. Esto hace que el nivel se oriente hacia estas áreas de formación por considerarlas prioritarias y se controle el acceso al nivel medio, lo cual incrementa la matrícula en la educación tecnológica.

Así, se desarrollarán habilidades acordes a las necesidades de desarrollo que posibiliten la inserción del egresado al ámbito laboral, por lo que se actualizarán conforme a parámetros de conocimientos y competencias internacionales.

La preocupación principal de las políticas de los gobiernos, ahora debe ser mejorar las competencias de las poblaciones nacionales y las contribuciones que ellas puedan hacer al bienestar general y desarrollo económico. Su interés debe ampliarse a desarrollar simultáneamente el capital social y humano. Invertir en competencias debe tomar en cuenta las dimensiones sociales e intelectuales de usarlas y adquirirlas.

La transición de las sociedades basadas en el conocimiento aumenta la necesidad de competencias de mayor nivel para todos, por lo que el compromiso de la OCDE es el de invertir en esas competencias. Estas deben ser amplias e incluir conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y son fundamentales para participar en la sociedad y la economía. Por lo que se debe establecer una base fuerte en educación inicial, empezando en la primera infancia, para brindar a los individuos la capacidad de continuar aprendiendo en aspectos significativos. Se necesitan competencias básicas sólidas en aritmética, alfabetización, y el uso de las tecnologías de información y comunicación, competencias en áreas de especialización pertinentes a los objetivos iniciales del empleo y la competencia para dirigir el propio aprendizaje. En especial, se debe evitar que los estudiantes tengan niveles bajos de éxito escolar y niveles pobres de motivación.

Con estos principios, las evaluaciones de la OCDE muestran que los estudiantes de América Latina, y de México en particular, están en desventaja respecto a los desarrollados. La desigualdad social que impera en la región y los bajos presupuestos educativos pueden explicar los malos resultados, pero no son

los únicos factores. En la región no se ha logrado hacer de la escuela un instrumento para compensar las desigualdades sociales, como en Finlandia, Corea o Japón.

Las tendencias mundiales se manifiestan en ámbitos nacionales como: la expresión de políticas educativas recomendadas por los organismos internacionales; la transición de modelos educativos cerrados a abiertos; la inserción del nuevo paradigma técnico productivo, basado en la tercera revolución tecnológica al nivel de educación media superior técnica; inversión intangible con protección a la propiedad industrial, la relación investigación desarrollo, estímulos a la vinculación educación sector productivo; armonía para la transformación tecnológica; formación de emprendedores, empresarialización de la educación y academización de la empresa; inserción en los procesos de apertura comercial. Es en la educación basada en normas de competencia donde se expresan estas tendencias.

Tenemos que decir, que el curriculum ha venido evolucionando de curriculum por disciplinas hasta el de objetivos, hoy las tendencias se orientan al curriculum por competencias, como alternativa para asegurar el vínculo entre formación y trabajo. El contexto del concepto competencia es referido a la gestión empresarial, por la información sobre las potencialidades de fuerza de trabajo. En el ámbito empresarial se introduce a fines de los ochenta en Europa para adecuar los sistemas de formación y capacitación ante la globalización. En Inglaterra se da bajo la visión funcionalista con la concepción de Boyatzis; en Francia toma la corriente constructivista de Schwartz; en E.U. con un enfoque comportamental de Harvard; en Canadá se retoma el modelo inglés. Se presenta a mediados de los noventa en México y Brasil.

De entre las corrientes,⁴⁴ tenemos: 1) análisis de demandas exteriores a los sujetos, exigencias de ocupación con relación al desempeño; 2) respuesta del sujeto, lo que tiene que ver con elementos cognitivos, motores y socioafectivos en el hacer; 3) privilegiar el desempeño como los recursos que se ponen en juego

⁴⁴ Dominguez, Luis y Ma. Alejandra Peláez “El currículo por competencias, una alternativa para la vinculación educación – trabajo” en *Educación 2001*, año IX, no. 98, julio 2003, México, p. 66-71.

para llevar a cabo una actividad, el manejo que se hace de lo que se sabe que varia de acuerdo a la situación. Así, la competencia sería el desempeño de habilidades que ponen de manifiesto los conocimientos y actitudes con los que se resuelven tareas funcionales en distintos contextos.

También, nos señala este texto, las clasificaciones de los tipos de competencias fundamentales en : A) Modelos organizacionales con: a) competencias genéricas, características requeridas que pueden generalizarse, orientadas a fortalecer la identidad que viene de políticas, objetivos, misión y visión; b) laborales, conjunto de atributos personales visibles o comportamientos para lograr un desempeño idóneo; c) básicas, desarrollo de pensamiento, habilidades básicas y cualidades de personas. Y, B) Mundo laboral con: a) competencias básicas de empleabilidad: capacidad de expresión oral y escrita, aplicar matemáticas a problemas concretos; b) uso de recursos (tiempo, dinero, trabajo, materiales y equipo): competencias impersonales, de comunicación, sistemáticas y tecnológicas; c) modelo mexicano (Consejo mexicano de normalización y certificación de competencia laboral CONOCER), competencias laborales: capacidad productiva que se mide en términos de desempeño en un contexto laboral, y refleja conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un y trabajo efectivo y de calidad, por lo tanto, de competencias básicas, genéricas y específicas.

La competencia profesional se entendió como la capacidad de actividades de planeación, ejecución y control autónomo con aplicación de conocimientos y destrezas a procesos productivos y nuevas situaciones. Los objetivos de aprendizaje son ahora los niveles de rendimiento y el certificado de logros se constituye por unidades de créditos y cualificaciones guiadas por un aprendizaje basado en el trabajo.

Con el desarrollo de la capacidad de expresión oral y escrita, además del razonamiento lógico aplicado a problemas prácticos, pasando por la formación para el trabajo, en las instituciones educativas reformulan los diseños curriculares para adaptarlos a la educación basada en competencias y normas técnicas de competencia. Las competencias básicas y genéricas se necesitan entre 9 y 10

años de escolaridad para desarrollarlas; las específicas requieren de otra formación que incluye habilidades concretas en tareas específicas.

En el modelo educativo cerrado, la calidad se entiende en función del mejoramiento de los procesos técnico pedagógicos internos y sus correspondientes sistemas organizativos, sin vínculos con el mundo externo a la escuela. El abierto, advierte las relaciones impulsadas por la revolución tecnológica industrial, la transformación del trabajo humano, la innovación, investigación y desarrollo, pueden constituirse como los elementos de fondo para el rompimiento del modelo cerrado.

En los países industrializados la educación basada en normas de competencia se dirige a incidir en la transformación de los sistemas educativos nacionales en su vertiente de formación profesional. El enfoque formativo de esta educación predomina en los procesos de formación profesional escasa y de sistemas educativos con crisis en la vinculación educación empleo.

En España y Portugal, la formación profesional se encuentra ya integrada al sistema de educación formal; en Alemania, Dinamarca y Países Bajos se trata de a nuevas competencias; en Reino Unido el modelo es para el rendimiento profesional por evaluación de normas detalladas; en Alemania el debate de competencias profesionales lleva 15 años en un contexto de desespecialización de la fuerza de trabajo; en Francia el concepto de competencia surge como una crítica a la pedagogía tradicional, tiene un auge al incrementarse la formación continua y el perfeccionamiento profesional del adulto.

En México, este modelo es retomado a través de la publicación de la SEP-CONALEP-CNCCL, sería el instrumento político educativo del Programa de desarrollo educativo en su capítulo de Educación para adultos y el nivel medio superior tecnológico. El modelo en nuestro país surge de un acuerdo entre la SEP y la Secretaria del trabajo con consulta a organismos empresariales, sindicales y civiles, aunque siguiendo directrices técnicas y financieras del Banco Mundial.

La instrumentación de la propuesta se hace mediante pruebas piloto de la oferta en instituciones de formación y capacitación como el CONALEP, CECATIS, CETIS y CEBTIS. El apoyo financiero es para las instituciones que llevan a cabo

las pruebas piloto de capacitación modular con 600 becas; otra partida financiera es para grupos de empresas que apoyen el modelo, sea pública o privada. El 1996 se pretendió apoyar a 100 empresas. La prueba piloto iniciada en el CONALEP en 1994 consideró 9 áreas ocupacionales: informática, contabilidad, combustión interna automotriz, asistente ejecutivo, máquinas, herramientas, electrónico, industrial, instalación y mantenimiento, mecánico electricista y hotelería gastronomía. La segunda etapa abarco 24 planteles de CONALEP en 1995 y en 1996 un CETIS en Guanajuato.⁴⁵

En la educación técnica actual en México, existe la tensión entre el programatismo y el desarrollo compensatorio. Los dos ejes de los cursos en el CONALEP y DGETE son su identificación y reforzamiento de la especificidad técnica y sus vínculos con negocios locales y las agencias públicas; estando presente la relación escuela empresa en las urbanas.

Para tener posiciones en el nivel medio de los sectores público y privado, se enfrentan a dos problemas: la creciente escasez de trabajo en el nivel en el que se especializaron, y para los que sí encuentran posiciones en este nivel tienen que conciliar su educación con las cambiantes condiciones del mercado.⁴⁶

La educación formal refleja la concentración de las mayores fuerzas sociales, contribuye como instrumento de desarrollo económico y social. A mayor número de logros educativos, lo acompaña una tasa de retorno mayor de ingresos.

Existe un consenso menor acerca de cuáles niveles y tipos rinden mayores beneficios sociales. La tendencia global es hacia la educación técnica y la capacitación. Sin embargo, el Banco Mundial ha abandonado las anteriores recomendaciones para darle prioridad a la educación primaria básica y general. Esta disposición se basa en los detallados estudios que han concluido que la educación técnica no es un sustituto de una sólida educación básica general.

⁴⁵ Moreno, Prudenciano “La vinculación educación-empleo y el Programa de desarrollo educativo 1995-2000” en *Perfiles educativos*, no.75, enero 1997, CISE-UNAM; México, p. 3-9.

⁴⁶ Martin, Christopher “EL desarrollo individual y social en la educación media superior en Inglaterra y México” en *Revista de la educación superior*, vol. XXVII (3), no. 107, jul-sep. 1998, ANUIES, México, p. 125-154.

Parece ser que los países asiáticos, recientemente industriales, son los que fundamentan esta conclusión.

También, este organismo en el 2000⁴⁷ habla de los riesgos y promesas de la educación superior, pues desde los ochenta, un número importante de gobiernos y organismos internacionales le habían asignado a la educación superior una baja prioridad. Los equivocados análisis económicos han contribuido a la visión de que la inversión pública en universidades proporcionan bajas tasas de retorno comparadas con las de educación básica, así como que la educación superior incrementa la inequidad de ingresos. Como resultado de esto, los sistemas de educación superior en los países en desarrollo se hallan bajo grandes presiones. Durante mucho tiempo han recibido bajos presupuestos, aunque enfrentan una demanda creciente; su profesorado no está bien capacitado; los estudiantes reciben una enseñanza deficiente y el curriculum no se desarrolla de una manera adecuada.

Señala que los estudios basados en las tasas de retorno valoran a los individuos educados sólo mediante sus mayores ingresos y sus crecientes contribuciones impositivas a la sociedad, pero pierden de vista, por ejemplo, el impacto de dichos individuos en las esferas políticas y sociales, así como el impacto de la investigación universitaria sobre la sociedad. Refuta el argumento de que la inversión pública en educación superior es socialmente inequitativa; considera, por el contrario, que un estrato educado y con habilidades resulta indispensable para el desarrollo socioeconómico de una sociedad, proporcionando beneficios a ésta y no sólo a aquellos que están siendo educados. Asimismo, este nivel ha actuado como poderoso mecanismo para la movilidad social ascendente en muchos países, permitiendo a quienes cuentan con talento prosperar, independientemente de su origen social. Subraya, que la ampliación del acceso debe incluir la ayuda a grupos en desventaja para superar los problemas endémicos que los excluyen del sistema.

Además, el Estado debe asegurar que el sistema de educación superior esté al servicio del interés público, que proporcione al menos aquellos elementos

⁴⁷ Alcántara, A *Tendencias...*, p. 9-10

de la enseñanza que no pudieran ser aportados por el mercado, que promueva la equidad y que apoye las áreas de investigación necesarias para el país. Su fortalecimiento es una forma racional y factible que tienen muchos países para mitigar o evitar el creciente deterioro de sus ingresos al poder colocarse en una trayectoria de mayor desarrollo.

Así, expandir la cantidad y mejorar la calidad de la educación superior debe ser una de las prioridades más altas en el desarrollo de un país. En consecuencia se sugiere tomar acciones en cuatro grandes áreas: el financiamiento, en donde se sugiere un modelo mixto para maximizar las contribuciones del sector privado, los individuos, las instituciones y los estudiantes; se exhorta a contar también con mecanismos de inversión pública más consistentes y productivos. El uso más efectivo de los recursos físicos y humanos, incluyendo el acceso urgente a las nuevas tecnologías para conectar a los países en desarrollo con las principales corrientes intelectuales en el nivel global. Un buen gobierno universitario, con herramientas para promover su puesta en marcha. El desarrollo curricular, especialmente en dos campos: ciencia y tecnología y educación general.

En un contexto de continuas transformaciones, la tarea más formidable que los países en desarrollo están enfrentando es expandir sus sistemas de educación superior y mejorar su calidad en medio de continuas restricciones presupuestales; sin más y mejor de ella será cada vez más difícil que los países en desarrollo alcancen los beneficios de la economía global basada en el conocimiento. La población de esos países constituye el 80% del total de la población mundial, concluye el organismo.

Dentro del modelo neoliberal, no sólo habrá desempleo, obsolescencia de habilidades frente a las nuevas tecnologías, sino además una distribución del ingreso inequitativa; dado que la educación media y superior no garantizan el acceso al trabajo, implica que ese trabajo con mayor calificación accede a niveles de mejor ingreso y que su participación productiva sea más alta que la población de poca escolaridad.⁴⁸

2.4 Elementos para la evaluación

Con las concepciones globalizadoras de calidad y comparación (entre instituciones, niveles, sistemas educativos o países) con las normas reguladoras, con las clasificaciones de los centros educativos, se desplazan los juicios de calidad de las instituciones y se crean superinstituciones de evaluación para formalizar y desarrollar procesos de evaluación nacional e internacional, aunque con expectativas con metas difusas como parámetro de competir en el mercado, satisfacer al cliente, excelencia como meta de países desarrollados.

Recientemente se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que pretende desarrollar un sistema de indicadores para evaluar el sistema educativo y también apoyar valoraciones nacionales de aprendizaje de alumnos. Esto respecto a las nacionales, aunque también están las internacionales.

Dentro de las políticas para el sector, se han definido como parte de éstas la evaluación para apreciar los resultados obtenidos en los procesos educativos. En términos generales, observamos que el nivel medio superior está destinado a preparar para la educación superior, o para el trabajo, además se forma en relación con su tópico social, en el fomento de valores; sin embargo la masificación hace que los esfuerzos más que para mejorar la calidad y pertinencia del servicio, se centren en evitar se deterioren aun más. Por ejemplo, por área de aprendizaje, los aspirantes a educación media superior en matemáticas tienen 849 puntos (de una escala Ceneval de 700 a 1300) como la más baja y en razonamiento verbal de 961 puntos, la más alta; de casi 400 mil aspirantes, 43.77% obtuvo el índice Ceneval promedio de 957 puntos, a su vez, de este índice promedio por tipo de bachillerato el CCH obtuvo el más alto índice con 951 puntos, en tercer lugar está la preparatoria universitaria con 921 y en quinto el Colegio de Bachilleres con 909 puntos.⁴⁹

Cabe señalar que el Centro nacional de evaluación (CENEVAL) surge en 1994, con la finalidad de diseñar y aplicar exámenes externos de ingreso al

⁴⁸ Echeverría, Laura “Las propuestas educativas del Banco Mundial y la CEPAL_UNESCO: dos miradas diferentes a la misma realidad pauperizada” en *Sin Saber*, Vol 5, no. 18, ene-abr. 2000, México, p. 29-31.

⁴⁹ Prawda, Juan y Gustavo Flores *México educativo revisitado*, Oceano, Mexico, 2001, p. 177-178.

bachillerato (Exani I), a la licenciatura (Exani II), a posgrado (Exani III) y egreso de la licenciatura (Egel). También contar con estándares de desempeño e indicadores claros de aprovechamiento de los alumnos. Para 1996 se encarga del concurso de ingreso a la enseñanza media superior de la zona metropolitana de la ciudad de México, y para 1997 amplía sus pruebas al posgrado, CONALEP y a más carreras profesionales. En 2001 aplicó 800 mil exámenes más del doble respecto a 1994 (365 mil), el incremento en exani I fue de 65% (de 300 mil a 496 mil), el exani II cuadruplicó su cifra (de 63 mil a 280 mil), el egel pasó de 234 a más de 28 mil.

También realizó la Primera encuesta pública de salario de los profesionistas recién egresados, donde el 40% de los titulados en 2001 no tienen empleo remunerado, esto es que 11 466 nuevos licenciados pasaron de estudiantes a desempleados. Del 60% que obtuvo una plaza, 17 200, el 29% lo hizo en actividad ajena a su carrera, y los que lo hicieron en su área tuvieron salarios de no más de 2 mil pesos mensuales. Los médicos e ingenieros químicos obtuvieron sueldos inferiores a los 2 mil pesos; los mejores ingresos correspondieron a derecho, turismo o ingeniería eléctrica.⁵⁰

En general, sus reportes tienen utilidad para las instituciones para regular el acceso a la demanda como para establecer programas especiales, hacer protecciones, comparaciones o asegurar estándares en el manejo de conocimiento. Sin embargo, lo que no parece evidente es cómo ha contribuido a mejorar la calidad o de que forma ha incidido en el diseño de políticas.

Por otro lado, los resultados del Programa para la evaluación internacional de los estudiantes PISA (Programme for International Student Assessment), en educación básica, reflejan serios problemas para asimilar, procesar, interpretar y elaborar juicios a partir de materiales escritos; además para comprender y resolver problemas matemáticos y en ciencias. Analiza los factores que intervienen en la calidad de la educación: la importancia de los diversos factores socioeconómicos de los alumnos en su rendimiento; la importancia no despreciable de los factores de la escuela; y la confluencia de ambos.

⁵⁰ Canales, Alejandro “¿Qué hacemos con los resultados?” en *Educación 2001*, no. 99, agosto 2003, México, 59-61.

Hay una relación entre el nivel de desarrollo general y resultados educativos: la correlación entre PIB per cápita, ajustado según el poder adquisitivo, y los puntajes obtenidos en PISA, es de 0.53%; y entre gasto por alumno y los puntajes, de 0.47%. Muestra también que resultados elevados van regularmente asociados a niveles muy reducidos de rezago escolar y viceversa; los países en los que proporciones elevadas de alumnos se encuentran en grados inferiores al que debería esperarse por su edad, tienen también resultados bajos. Los resultados por consiguiente, pueden verse como una evaluación de calidad educativa de una sociedad en conjunto y no sólo de su sistema escolar.⁵¹

Por ejemplo, para ser competente en la comprensión lectora se requiere que el alumno sea capaz de recuperar información, esto se refiere a la localización de uno o más elementos de información requeridos dentro de un texto, es necesario que construya e infiera los significados de contexto y que sea capaz de reflexionar y evaluar las relaciones entre contenido de un escrito y las experiencias, conocimientos e ideas del lector.

Cuadro de Competencias en comprensión de lectura

Recuperación de información	Interpretación de textos	Reflexión y evaluación
Se define como la localización de uno o más elementos de información requeridos dentro de un texto	Se define como la construcción de significados e inferencias a partir de uno o más de los contenidos del texto	Se refiere al establecimiento de relaciones entre los contenidos de un texto y las experiencias, conocimientos e ideas del lector
Características: Localización,	Idea central del texto,	Depende del tipo de

⁵¹ Martínez, Felipe “Los contextos del PISA plus” en *Educación 2001*, no. 99, agosto 2003, México, p. 14-18.

organización, relevancia de información y familiaridad del contexto	relaciones entre partes del texto, lo que proporciona el texto, lo que es determinante, extensión, complejidad y familiaridad con contenidos	reflexión exigida (desde experiencias hasta construcción de hipótesis o evaluación), familiaridad, complejidad, grado de comprensión, conducción del lector
Niveles: 1) de un criterio localizar uno o más fragmentos independientes	Reconocer el tema o el propósito del texto	Establecer relación sencilla
2) localizar segmentos	Identificar idea central	Establecer comparaciones
3) relaciones entre segmentos	Integrar partes, comprender relaciones o construir significado de palabras	Elaborar explicaciones o evaluar un planteamiento demostrar comprensión pormenorizada
4) localizar o combinar múltiples segmentos, que información es relevante	Inferencia de alto nivel, construir significado de un pasaje, ideas contrarias	Utilizar conocimiento para plantear hipótesis o evaluar
5) que se encuentra fuera del texto	Interpretar significado de un lenguaje y evidenciar comprensión plena	Evaluar críticamente o elaborar hipótesis de un texto

Fuente: “¿Qué se propone medir los niveles de competencia de lectura PISA 2000?” en *Educación 2001*, no. 99, agosto 2003, México, p. 12-13.

En comprensión de lectura, México obtuvo 422 puntos contra 418 de Argentina, 410 de Chile, 396 de Brasil y 327 de Perú. Muy por debajo del promedio de 500 puntos determinado por la OCDE y los 546 alcanzados por Finlandia es el mejor. En matemáticas Argentina obtuvo 387, uno más que México (386), Chile 384, Brasil 334 y Perú 292, frente a los 560 de Hong Kong y China. Detrás de estos bajos resultados de pruebas de desempeño escolar de la OCDE,

se observan problemas de desigualdad social y la creciente diferenciación entre escuelas pobres y ricas.⁵²

Además, el sistema educativo tenía la facultad y reconocimiento para valorar la calidad de su funcionamiento y procesos (objetivos, planes de estudio, gestión, investigación, desempeño, etc.), las escuelas evaluaban sus programas, administración y docentes, y los maestros el conocimiento de los alumnos. Esto hace necesario abordar las distintas etapas por las que ha pasado el concepto de calidad.

La evolución del concepto y las acciones de calidad se ha expresado en cinco etapas.⁵³ La primera, centra su reflexión las relaciones entre estos dos campos. La segunda, hace observación de procesos que afectan el producto, con dotación de infraestructura y material pedagógica. La tercera, es una sociología de la reproducción, incorporando dimensiones del contexto social y cultural, con la influencia de la familia y la comunidad en resultados. La cuarta, se separa de los insumos y procesos a los productos, desarrollando metodología y estadística, los resultados han mostrado una perspectiva que no sólo considera la evaluación de los logros escolares. La quinta, vuelve a la consideración de los factores con análisis más sofisticados, que vincule factores para comprender las razones del rendimiento.

La cuarta etapa, según el autor, es la que está de moda en América Latina. En un primer momento se considera a la mayor escolarización como sinónimo de calidad, luego se orientó a la medición de los logros esperados de los estudiantes de acuerdo a los objetivos de planes y programas, esto es, socializar en una cultura común, formar en valores y prepara para la ciudadanía y el trabajo, asegurando el acceso y la permanencia educativa. Para esto se establecen cuatro áreas de análisis: a) objetos naturales e inmateriales: como función, gestión, relaciones, aprendizajes, programas e ideas educativas; b) unidad de análisis del sistema educativo (sistema, escuelas, aula y alumno), que tienen sus propios indicadores, dominios de observación y estrategias de acción; c) indicadores, con

⁵² Canales, Alejandro “¿Qué hacemos... p. 59-61

⁵³ Castelan, Adrián “¿Es importante medir la calidad de la educación?” en *Educación 2001*, año IX, no. 98, julio 2003, México, p. 11-14.

medición de aprendizaje efectivo para el sistema; para la escuela desarrollo emocional, cognitivo y psicológico del alumno; d) qué medir, de aprendizajes curriculares, logros cognitivos y los resultados dependen de dominios afectivos, éticos, sociales y estéticos.

Sin embargo, al mencionar la quinta etapa, dice que se evalúa la calidad de las escuelas, lo que se puede interpretar como las escuelas de calidad, situación que es la que en la actualidad se está realizando en educación básica, por lo que más bien se puede decir que estamos en esta etapa; donde las dimensiones a evaluar son: 1) los objetivos de la escuela en función de sus contextos (o proyecto escolar); 2) planificación, gestión y evaluación con relación a expectativas de resultados; 3) las facilidades del aprendizaje deben ser evaluadas constantemente; 4) debe haber ambiente laboral, condiciones de trabajo, grados de autonomía, flexibilidad para innovar y reconocimiento al desempeño; 5) ambiente emocional; 6) participación de padres con responsabilidad escolar.

La búsqueda de calidad y satisfacer una buena formación acorde a las necesidades sociales en educación, cambia cuando las necesidades sociales se identifican con la producción material, la empresa, la formación es una actividad al servicio económico con respuestas materiales y prontas a los problemas, sujetándose a las necesidades sociales del proyecto económico.

La influencia de modelos empresariales en la gestión, el bajo porcentaje del PIB dedicado a educación, ha orientado hacia la calidad total como idoneidad de la superación educativa; en ella se identifica al estudiante con el cliente y las instituciones tienen la responsabilidad en la definición de lo que deben aprender los estudiantes, como el énfasis que se hace en el inglés y la computación. Sustentándose en propuestas positivistas (conductistas), en planes estratégicos, amplía la responsabilidad del trabajo escolar a familias y empresas, culpas del fracaso educativo al maestro y alumno más que a las condiciones sociales, ocupa un lugar importante el uso de tecnologías, control dirigido por los clientes que definen la calidad, compara al nivel nacional e internacional y concede lugar importante a la información, tanto la que se da al público como la que recoge del mismo. Aquí el rendimiento de cuentas es la base de la honestidad y buen

funcionamiento; ante el discurso elitista, de carácter empresarial y el control, se agregan planteamientos como la cooperación, la necesidad de planes claros y difundidos, la formación continua y permanente del personal, reiteración del aprendizaje más que de la enseñanza, retroalimentación como resultado de la autoevaluación, reformas curriculares y actualización de planes y programas. Libre mercado escolar y privatización sustentan a la calidad total.⁵⁴

2.5 El Colegio de Bachilleres

Dentro de la enseñanza media superior, se ubica al Colegio de Bachilleres que ha evolucionado considerando por un lado las políticas, acuerdos y recomendaciones derivadas de los contextos nacional e internacional, y por otro, sus propias experiencias adecuando su plan de estudios a las demandas sociales de formación de recursos humanos para su incorporación al mercado de trabajo o la educación superior.

De las políticas locales destacan las recomendaciones de la XIII asamblea de la ANUIES de 1971, en la que se acordó impulsar el carácter formativo del bachillerato, con una doble función de ciclo terminal y propedéutico para estudios superiores; en la XIV asamblea de 1972, se presentó un modelo de estructura académica para el nivel, a partir del cual se estructuró el plan de estudios con tres núcleos: básico, con asignaturas propedéuticas obligatorias; complementario, con asignaturas optativas; y de capacitación para el trabajo, con una serie de capacitaciones.

En 1975, se discutió el diseño de un tronco común para el plan de estudios. En 1981 en una reunión sobre bachillerato se crea una comisión interinstitucional base para el Congreso nacional de bachillerato de 1982, en el que se formalizan los acuerdos 71 y 77 de la SEP, con los que se incorpora el tronco común al bachillerato, pasando a formar parte del núcleo básico del plan de estudios del Colegio.

⁵⁴ Glazman, Raquel “Evaluación y calidad. Un análisis de las propuestas recientes en la política educativa en México” en Teresinha, Guadalupe y Roberto González *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, UPN-La Jornada, México, 2002, p. 123-139.

Se ha orientado el quehacer educativo conforme a las directrices de los sucesivos programas sectoriales, de los que el correspondiente al período 1989-1994 lo ubicó dentro de las instituciones propedéuticas y estableció como criterio fundamental para mejorar la calidad, implantar modelos educativos adecuados e introducir innovaciones adaptadas al avance científico y tecnológica. Con base en este criterio en 1994, se elaboró un modelo educativo que organiza el plan de estudios en tres áreas de formación: básica, con asignaturas del tronco común; específica, con asignaturas que fortalecen la formación preuniversitaria; para el trabajo, fortaleciendo su formación propedéutica general. Lo que requiere de una paralela actualización de los programas de estudio.

A partir de los propósitos de calidad, equidad y pertinencia que planteó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en 1996 se fortaleció la enseñanza del inglés como lengua adicional, impartíendola desde el primer semestre y aumentando el número de cursos. En el 2000 se incorporaron al área de formación básica dos nuevas asignaturas: laboratorio de informática I y II, como oportunidad de adquirir los conocimientos correspondientes.

En el contexto internacional resaltan las recomendaciones que ha formulado la ONU en la Conferencia sobre la crisis mundial de la educación (1967) que buscaba alternativas de calidad para responder al desbordamiento de la matrícula; el informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI coordinada por Jaque Delors (1996), que considera a la educación como una herramienta orientada a ayudar a los pueblos ante los cambios del nuevo siglo, con los cuatro conocimientos básicos y señala la necesidad de un sistema que este en condiciones de contrarrestar los efectos de la globalización. Esta el Programa sobre educación, sensibilización del público y formación para la vialidad de la Comisión de desarrollo sustentable de la UNESCO de 1996, entre las cuales destacan las ideas de Edgar Morin respecto a los siete principios clave para la educación del futuro: el conocimiento del conocimiento, el pertinente y contextualizado, de la identidad compleja y común de la condición humana, de la identidad terrenal, la enseñanza de las incertidumbres de la ciencia, la de la comprensión mutua, y la formación de una ética del género humano.

Algunas de los planteamientos anteriores han sido recuperados en el plan de estudios que reconoce la relatividad del conocimiento científico, la necesidad de analizar integralmente los procesos humanos en relación a su entorno (la Tierra) y al propiciar la enseñanza de la comprensión y la tolerancia mutua entre los individuos, en el marco de una ética del género humano.

Como resultado de estudios sobre las políticas en nuestro país, la OCDE ha hecho recomendaciones en cuanto a cobertura, pertinencia y calidad, sobresaliendo las planteadas por la Dirección de empleo, el trabajo y los asuntos sociales relacionados con la importancia de la educación continua y el desarrollo y la producción de indicadores cuantitativos de los sistemas educativos, enfocando sus trabajos al desarrollo del capital humano y al análisis de su papel social.

En el ámbito de las políticas educativas, la institución define lo que debe ser y hacer para responder eficientemente a las expectativas de la sociedad en general y de sus alumnos en particular, de esta manera expresa su:

MISION: El Colegio de Bachilleres es un organismo descentralizado del Estado que imparte estudios de bachillerato general a egresados de educación básica, con el propósito de formar ciudadanos con un proyecto de vida basado en competencias académicas, laborales y vocación profesional; con autoestima y compromiso con la sociedad, con su familia y consigo mismos; mediante procesos educativos escolarizados, abiertos y a distancia que propicien el desarrollo de sus potencialidades de inventiva, retención, comprensión, creatividad y crítica; forjando hábitos para el aprendizaje a lo largo de la vida y principios éticos que normen su conducta, para incorporarse a la educación superior o al mercado de trabajo.

Los esfuerzos de la institución apuntan hacia el logro de un escenario que corresponda a las principales exigencias sociales, contribuya significativamente a fortalecer su identidad y sea factible de lograr para el 2006, en ese sentido, la misión se constituye para contribuir al logro de su:

VISION: Ser una institución pública de calidad, cuya gestión educativa se oriente a la pertinente formación de sus estudiantes, que ofrezca diversas posibilidades de avance académico, tanto en su modalidad escolarizada como no escolarizada, y certifique las competencias laborales relacionadas con las capacitaciones

impartidas; asimismo, que preste sus servicios con una infraestructura permanentemente actualizada y utilizada con eficiencia y que cuente con una planta de personal académico preparada y comprometida con su función; todo ello, para que sus egresados sean reconocidos y aceptados en las instituciones de educación superior y en el campo de trabajo.⁵⁵

Ahora bien, de estas políticas nos interesa en particular las orientaciones de la formación docente, que están acordes con las transformaciones que va sufriendo el sector educativo, respondiendo con los cambios necesarios en sus programas, de tal manera que se redefine el papel de los maestros a las nuevas condiciones de ajuste global como formadora de recursos humanos que necesita el nuevo orden económico; por ello, en el siguiente capítulo abordaremos estas cuestiones.

⁵⁵ Colegio de Bachilleres *Programa de desarrollo institucional 2002-2006*, Colegio de Bachilleres, México, 2002, p. 6 y 12.

CAPITULO III

LA FORMACION DOCENTE

Formar se entiende como dar forma a algo, criar o educar; de acuerdo con esto, puede afirmarse que el proceso formativo de una persona se inicia desde su nacimiento, con las estructuras de relaciones primarias en el grupo, por lo que es histórica y social. La complejidad del concepto de formación, puede caracterizarse de manera integral como un proceso histórico, social y dinámico del ser humano; lo dinámico lo adquiere por la confluencia psicológica de factores situacionales y constitutivos como por el carácter transformador del individuo frente a su propio medio. En este sentido, la formación docente tiene diversas acepciones como: la acción de preparar a un sujeto en el ejercicio de la función de enseñar, otra como una acción de capacitación, también como un proceso que continúa a través de la carrera docente.⁵⁶

Una propuesta de formación supone una forma particular de concebir el proceso de conformación del sujeto. En la formación de los sujetos tanto en la dimensión religiosa como el saber del oficio, donde la vinculación teoría-práctica es indisoluble, la acción escolar supone entre otras cosas, además de la pretendida homogeneización del sujeto, el compromiso de un sujeto futuro así como una separación entre pensar y hacer. Esto convierte al espacio de formación a aquel en el que se busca disminuir la distancia entre el dato y la norma, reduciendo con ello el horizonte de la formación.

Cuando la formación se entiende como capacitación técnico profesional centrada en el desarrollo de habilidades a partir de las necesidades económicas, esta concepción reduce la formación a la instrucción y obedece a una concepción donde cobran sentido los fines asignados a la escuela; con ella se requiere de la invención de formas específicas con las cuales se pudiera concretar un perfil de ciudadano trabajador.

La escuela y la función docente surgen con fines de normalización, se preocupa por la formación de un sujeto acorde a los requerimientos económicos.

⁵⁶ García, Ma. de Lourdes “Experiencia formativa de un encuentro con el saber del maestro” en Marta Tlaseca (Coord.) *El saber de los maestros en la formación docente*, UPN, México, 2001, p. 151-171.

Así, al articularse al sector productivo la escuela rompe con un sentido de formación enciclopédico, ya que liga los procesos formativos a criterios de utilidad y aplicación con los que puede medirse su eficacia en acción; se organizan contenidos permeados por la racionalidad articulada a una búsqueda de resultados, un sentido pragmático de la formación.

La modernidad implicó no sólo la transformación de las formas de actuar, sino sobre todo, las de pensar. La actualidad pedagógica se articula a una racionalidad cada vez más instrumental, que en el caso de la formación docente trajo como consecuencia una tendencia profundamente modelizante. Esto lleva a uno de los grandes dilemas actuales en formación, puesto que enfrenta al concepto de formación humanística clásica que plantea un mayor interés por el hombre, dicha razón niega la reflexión, no busca conocer al hombre sino actuar sobre él. Se establece una concepción dimensionalmente limitada donde prevalece una visión productivista, busca que domine pero no transforme la técnica.

La tendencia a eficientar la función de socialización de la escuela, hace que se convierta en una institución totalizante, donde el pensamiento pedagógico convierte en una de sus preocupaciones centrales la problemática de la interiorización de valores. La función del docente como representante moral de la sociedad se consolida atribuyéndole un papel cada vez más conservador a su tarea además de profundizar más su vinculación al Estado.

En este contexto aparecen las teorías del curriculum, las que se articulan a una racionalidad instrumental que dentro de ese pensamiento normativo presentan una situación educativa homogénea, y a la práctica docente como aquella que debe operar sin contradicciones con el modelo. Aparece el drama de la formación, puesto que el deshistorizar el pensamiento, la formación no permite al hombre encontrarse y construir identidad, perdiendo la escuela la posibilidad de formación. El reconocimiento de que la formación institucional sólo implica una mediación en el proceso de formación del otro, esto es, que es el otro el que se forma, implica el límite del control social de las prácticas y la renuncia al sentido totalizador de su intervención que únicamente busca atrapar al sujeto integralmente.

Con relación al discurso pedagógico, la nueva función de la escuela vista en sentido de institución tal cual la conocemos ahora, implica la necesidad de racionalizar a las prácticas educativas para darles un sentido que permita consolidar el proyecto educativo. De esta manera, la formación constituye una práctica social historizada ligada a proyectos de sociedad específica.⁵⁷

3.1 Enfoques de la formación docente

3.1.1 Modelos de formación

Expondremos ahora algunas propuestas de formación, según Ferry⁵⁸ la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Por otro lado, la formación de enseñantes plantea la formación doble, la formación profesional y la formación de formadores.

La problemática de la formación de profesores la resume en seis temas: redefinición de objetivos de preparación, articular la inicial con continua, equilibrar la científica con profesional, ampliar la pedagógica, nuevas tecnologías y metodologías y relacionar teoría con práctica.

Para este autor los Modelos de formación son:

Centrado en Adquisiciones. La noción de formación unida a la de aprendizaje. El proceso se organiza en función de los resultados evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel de competencia en términos de conocimientos, comportamientos, actuaciones y habilidades; con una didáctica racional y sus progresiones, adiestramientos sistemáticos y controles en cada etapa.

La enseñanza es como un oficio que se debe aprender, un conjunto de técnicas que se debe dominar, establece un programa de formación bajo un repertorio de objetivos jerarquizados, que el estudiante – profesor deben lograr en forma sucesiva.

⁵⁷ Rodríguez, Leticia “La racionalidad pedagógica y el discurso en la formación” en UPN *Formación docente, modernización educativa y globalización*, UPN-SEP, México, 1995, p. 197-203.

⁵⁸ Ferry, Giles *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, México, 1990.

Centrado en el proceso. El trabajo de formación concierne más al proceso y sus peripecias, que a las adquisiciones inesperadas. Se entiende como desarrollo personal a través de una serie de experiencias y actividades, requiere de los formadores un estilo de intervención con trabajo de motivación, de facilidades para elaboración y realización de proyectos, de tutoría o grupo de trabajo; muy diferente a la enseñanza tradicional.

Las relaciones entre las actividades de la formación y la práctica del oficio no son del orden de la aplicación, sino de la transferencia.

Centrado en el análisis. Su objetivo es de adquisición: saber analizar. Un aprendizaje privilegiado, aquel que organiza a todos los otros. El análisis de las situaciones bajo sus diferentes aspectos para comprender sus exigencias, tomar conciencia de sus fallas, concebir a partir de ello un proyecto de acción adaptado a su contexto, implica invertir su práctica y formarse, como buscar las mejores alternativas.

Jugar el doble juego del actor y observador. La acción se lleva a cabo en las representaciones del enseñante en formación, su atención para captar el sentido y la dinámica de las situaciones, y la apreciación de los efectos de sus interacciones y actitudes.

Una vez establecidos los modelos, pasa a los Enfoques de la formación:

Funcionalista: En este se parte del análisis de las funciones de la escuela. La formación solo puede justificarse en relación con lo que la sociedad espera de la escuela (perfiles). Se busca una optimización del funcionamiento de la escuela en términos de su rendimiento y eficiencia, sin importar el sistema de valores en el cual debe estar referida (política). La escuela es considerada como una organización empresarial, debió organizarse para mejorar continuamente sus costos y rendimientos bajo criterios de eficacia y rentabilidad.

La pedagogía por objetivos lleva a su punto extremo la lógica de una pedagogía de las adquisiciones, atomización en unidades de rendimiento constitutivos de una capacidad, evaluación codificada por apropiación, limitaciones a la iniciativa por estructuras preconstruidas, Se presta a la gestión tecnocrática del

sistema de formación. El adiestramiento para un trabajo sistematizado más que aprendizajes planificados.

Científico: Se orienta a prácticas de formación y se legitima en criterios y procedimientos. Las ciencias de la educación se someten a un triple punto de vista: a un conjunto de conocimientos sobre hechos educativos, como procesos metodológicos y epistemológicos, y como referentes teóricos con modelos de análisis.

La apropiación de conocimientos, procesos y modos de análisis de estas ciencias, no hace acceder a los enseñantes a un dominio de sus acciones pedagógicas que pueda calificarse de científico. Las ciencias de la educación generan un conjunto de mediaciones para percibir y comprender los múltiples aspectos del drama educativo y controlar los efectos de un dispositivo. La participación en investigación permite realizar desviaciones para enriquecer las percepciones en teoría, y la utilización de sistemas conceptuales distintos al de enseñar está en el trabajo de análisis.

Tecnológico: Toda práctica pedagógica utiliza medios de información propios de la cultura, que junto a la organización de tareas y definición de roles, constituye una técnica educativa. La nueva tecnología funciona como analizadores particulares de dos niveles: en el acto de enseñanza (objetivos) y en el dispositivo de formación.

Se trata de una concepción instrumental que pretende considerar las condiciones de aprendizaje y aumentar el rendimiento, para dar lugar a una concepción operativa que integre lo audiovisual en un proceso de formación y como herramienta de análisis.

Situacional: Este enfoque se centra en los sujetos. Aquí la problemática de la formación está basada en la relación del sujeto con las situaciones educativas en las que está inmerso, incluyendo la de su propia formación. Esto implica una posición en su estructura y el campo institucional y sus interacciones, es decir los aspectos experienciales unidos a los funcionales.

La experiencia no es otra que la práctica, que incluye no sólo la didáctica – pedagógica más o menos tecnicizadas, sino también el conjunto de condiciones donde se ejercen esas prácticas: el marco institucional, el medio ambiente material y social. Esta formación se orienta hacia la aprehensión y comprensión del proceso educativo en el que el enseñante desempeña un rol, en un marco determinado, con personalidad singular. Por lo que tiene que enriquecerse y, a través de la desviación de la teoría, hacer nuevas lecturas de la situación.

Promueve las puestas en situación, las simulaciones, como didáctica situacional permiten libremente escoger y poner en marcha disposiciones imaginarias que se prestan a la dramatización, observación y análisis. Estas abiertas a investigación, se encuadra para permitir una producción de información almacenada y utilizable en procesos análogos.

Este enfoque situacional, es propicio para la pedagogía del análisis porque se obtiene el desciframiento del sentido por el acto mismo de formarse, cuando se ha reconocido que ninguna técnica es efectivamente movilizadora de la práctica, si no se comprende, si no encuentra su lugar en el campo de los deseos y representaciones de aquel que lo vive.

Por otro lado, al hablarse de Paradigmas y modelos de formación del profesorado, Imbernón⁵⁹ refiere que éstos en su primer momento se orientan hacia la eficacia docente con un paradigma centrado en un conjunto organizado e institucionalizado de asignación de recursos para el aprendizaje; y otro, centrado en el análisis del funcionamiento interno de la enseñanza como conjunto de actividades realizadas en el marco institucional

Los paradigmas son: proceso – producto, que pone el énfasis en la competencia docente y centra su atención en la personalidad del profesor, es experimentalista y pretende buscar las relaciones entre el comportamiento de los maestros mientras enseñan y las mejoras de los alumnos durante el aprendizaje,

⁵⁹ Imbernón, F. *La formación del profesorado*, Paidós, Barcelona, 1994.

como consecuencia de la experimentación y acción del formador. Lleva a la programación de la enseñanza mediante objetivos operativos o de conducta.

La formación esta basada en las competencias, formar profesores para dotarlos de destrezas concretas y conductas específicas, que se relacionan positivamente con el rendimiento escolar. Se pretende resolver problemas más que descubrirlos, es una versión eficientista.

El mediacional: con influencia de la psicología cognitiva y donde la formación se basará en establecer estrategias de pensamiento, de percepción, de estímulos. Se centra en la toma de decisiones basada en el procesamiento, sistematización y comunicación de información.

El contextual o ecológico: que a las características del mediacional, agrega el medio y la investigación de carácter cualitativo y el estudio de la vida en el aula. Considera al profesor como un agente activo crítico frente al fenómeno educativo, al mismo tiempo de su capacitación técnica educativa para la transformación escolar y social. Cuenta con dos fases, dotarlo de instrumentos para el conocimiento e interpretación de situaciones complejas, y realizar tareas comunitarias para articular el saber intelectual con la realidad social. Consiste en tener en cuenta sus bases implícitas, decisiones y actitudes, sólida en técnicas de observación y diagnóstico.

Otro nivel que el autor maneja, es la ubicación de estos en el tiempo, diciendo que antes de los setenta, el interés se concentra en la formación inicial con expertos que suministran la información; que para los setenta cambia a la necesidad de mayor intercambio entre la escuela y la sociedad, lo que facilita la institucionalización de la formación permanente. Después, a principios de los ochenta, se concibe a la formación docente con una visión global superando la división entre inicial y permanente; significando un rechazo a la capacitación continua individual, al margen del contexto específico, generando una formación en la que el profesor se inscribe en un grupo que actúa, una práctica educativa concreta y diferenciada de otras.

Esta se caracteriza por la flexibilidad (diversificada), el equilibrio (entre contenidos y didáctica) y la multiplicidad (de oferta). Se pretende el paso de una formación aplicacionista – transmitiva (pautas normativas), a uno regulativo – reflexivo, que a partir de necesidades genera un proceso de recepción – experimentación – interiorización.

Respecto a las tendencias actuales de la formación, que se centran en la eficacia para solucionar problemas prácticos de la escuela, destaca la formación centrada en la escuela; la unión institucional entre formación inicial y permanente; la participación de los profesores en la reforma y aplicación del currículum; y la participación docentes en el diseño, planeación y evaluación de los planes de formación.

Una presentación muy similar a la anterior es la que hace Rodríguez⁶⁰, cuando habla de los paradigmas educativos, en la que primero aborda las orientaciones más generales; como la positivista, que es cuantitativa, su modelo didáctico es de proceso – producto y se apoya en la racionalidad técnica. La naturalista, que es cualitativa e interpretativa, con un modelo didáctico ecológico, el enfoque va más allá del proceso de información y toma de decisiones, interesándose por los contenidos del pensamiento sobre la enseñanza. La crítica o reconstruccionista, basada en la teoría crítica y en la investigación – acción.

La clasificación paradigmática la inicia con: proceso – producto, con una formación basada en las competencias; luego pasa a la mediacional, desde la psicología cognitiva establece estrategias de pensamiento, donde la toma de decisiones esta basada en procesamiento, sistematización y comunicación de información; para finalizar con la contextual – ecológica, que a la mediática agrega el medio, destaca lo cualitativo y el estudio del aula.

Respecto a las tendencias actuales, las presenta de una manera más organizada, con concepciones como: la tradicional – oficio, que es académica, donde lo importante para enseñar es dominar los contenidos a transmitir, sólo se

⁶⁰ Rodríguez, Ana *Un enfoque interdisciplinario en la formación de maestros*, Narcea, Madrid, 1995.

añade materias psicopedagógicas y algunas prácticas. El oficio se aprende ejercitándolo; el aprendizaje se da por observación e imitación y por experiencia. Son ingredientes importantes el oficio y las disciplinas científicas.

Otra concepción es la personalista, que es fenomenológica, está basada en la psicología perceptiva y humanista, destaca la percepción del sí mismo. Aquí el papel del educador es proveer los medios y condiciones para el autodesarrollo. El profesor es visto como facilitador, formulador de productos, coherente y congruente, confía en las posibilidades y es capaz de empatía. La formación además de aspectos cognitivos o destrezas comportamentales, también incluye afectividad, actitudes y valores. También incluye la tecnológica, como positivista, conductista y sistémica, sigue el modelo de proceso – producto con una enseñanza individualizada, basada en programas; supone la microenseñanza; análisis de interacción con modelos globales basados en dimensiones sociológicas, cognitivas y afectivas; la supervisión clínica en la propia realidad escolar; las competencias, conductistas a través del proceso – producto, cognitivas – mediacionales, con programas de información y toma de decisiones, contenidos, ideas y teorías de la actuación del profesor.

Finalmente resalta el enfoque por indagación, en el que se destaca la experiencia reflexiva, a través de la reflexión: técnica como la eficacia de los medios, la práctica como la actividad de la enseñanza y la crítica como la moral y ética de la práctica educativa.

3.1.2 Las tradiciones en la formación docente

Sin embargo, Liston y Zeichner⁶¹ presentan otra visión de las tradiciones educativas, como son: la conservadora, que corresponde al plan académico de la reforma, pretende la conservación de la herencia cultural y científica de occidente, donde el aprendizaje es la iniciación a las formas de conocimiento culturalmente establecidas. La radical, que se vincula al movimiento reconstruccionista social de reforma, sostiene que hombres y mujeres pueden ser miembros libres e iguales de

⁶¹ Liston, D.P. y K.M. Zeichner *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*, Morata, Madrid, 1993.

una sociedad democrática y asistencial, la escuela pública no apoya ni desarrolla esta posibilidad para todos los niños por las desigualdades, articula la teoría con la práctica y que los alumnos influyan el proceso de aprendizaje participando directamente en él. La progresista, corresponde tanto al movimiento desarrollista como al de eficacia social de reforma, el objetivo de educación es que los estudiantes se conviertan en investigadores competentes, para reflexionar y examinar críticamente su cotidianidad y participen en la reconstrucción continua de su experiencia, el aprendizaje significativo es el resultado que los alumnos resuelvan problemas, psicologizar los cuerpos de conocimientos.

En esta misma tónica, Davini⁶² hace una presentación de las tradiciones en la formación docente. En primer lugar expone la normalizadora – disciplinadora, esta tradición se orienta hacia la disciplina de la conducta y la homogeneización de las masas, más que a la de habilidades o desarrollo del conocimiento. En ésta, la instrucción pública veía a la educación como un proceso de socialización, de transmisor de patrones, y a la escuela como el sistema que consolida matrices ideológicas. Con su carácter civilizador, implanta la visión de la función docente como factor de disciplinamiento para forjar el carácter.

Se consolida en la formación de docentes para la escuela primaria y sus rasgos centrales se extienden a la imagen del buen maestro, todo lo que el docente debe ser, como modelo, sobre la trascendencia de su función social. (discurso prescriptivo). Este tipo es de carácter instrumental, ligado al saber hacer, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil instrucción y una visión utilitaria.

La académica, aquí lo esencial es que conozcan la materia que enseñan y la teoría pedagógica es débil e innecesaria, obstaculizando la formación. Las ciencias cuantitativo – experimentales son los modelos de conocimiento sustantivo, así se cree en la neutralidad de la ciencia junto a una desvalorización del conocimiento educativo, orientándose sólo a resolver problemas instrumentales en el aula. El

⁶² Davini, María Cristina *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Argentina, 1995.

docente debe absorber el conocimiento producido por los expertos durante su formación inicial y reproducirlo en la escuela, en el ejercicio de la enseñanza.

La eficientista, dominada por la modernización, plantea un pasaje a un futuro mejor, llega a una sociedad con progreso técnico. La educación se vincula a la economía, como inversión o como formadora de recursos humanos; pero también como apoyo a la difusión de la modernización o para vencer resistencias al cambio. Se trata de tecnificar la enseñanza sobre la base de la racionalidad de economía de esfuerzos y eficiencia en los procesos – productos.

El profesor es un técnico ejecutor de la enseñanza, cuya labor consiste en bajar a la práctica el curriculum prescrito (elaborado por otros) alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. El éxito o fracaso escolar encontró su justificación en la lógica de las aptitudes naturales susceptibles de ser medidas por test psicológico. Las políticas de perfeccionamiento docente se centraron en bajar a la escuela paquetes instruccionales preparados por especialistas, que los docentes debían ejecutar. En esta se consolida la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza, por un lado, y el sistema de control burocrático sobre la escuela, por el otro.

Para la década de los ochenta, delinea dos tendencias en pedagogía: la crítico – social de los contenidos, los cuales serán instrumentos de transformación social. El docente es un mediador entre el material formativo y los alumnos, contextualizando críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza. La pedagogía hermenéutica – participativa, orientada a las relaciones de poder en la escuela y el aula, en la revisión crítica de los rituales de la clase, las formas y condiciones de trabajo, la estructura interna de los docentes. El profesor debe revisar las relaciones sociales en la práctica escolar, para modificar las acciones, de modo que los docentes aprendan a pensar para enseñar a pensar.

Para los noventa, se ha restaurado la tradición eficientista en propuestas de modernización y control de calidad y cambios y gestión, inspirada en documentos de organismos internacionales y financiadores. Se centra en provocar los cambios internos a partir de los sistemas de control, medición y evaluación externos. Esta

tendencia, a diferencia de la eficiencia que surge en época de expansión industrial y la ampliación de capas medias, ahora opera dentro de políticas de globalización económica y de decisiones, así como de restricción de empleo.

Por otro lado, las tradiciones revelan a los sujetos que se incorporan en la realización de una práctica determinada, según condiciones específicas, en la acción social se expresan: finalidades, hacia donde dirigir la acción; las formas concretas de cómo hacerlo, tecnologías y métodos; así como las condiciones de realización. La acción de formación de profesores particulariza su modo de ser como hacer social que se inscribe en lo institucional, en los sistemas educativos, en lo referente a lo cognitivo está emparentada con las preocupaciones sobre el currículum y la teoría pedagógica, pues tratan de dar respuesta a la pregunta básica de que ciudadanos deseamos formar; situándose en tal demanda social.

Los diversos programas de formación acogen, en primer lugar, sujetos que han pasado por instituciones como alumnos, en segundo, les muestran a los futuros docentes escenarios semejantes en donde les propondrán formas de acción, tendientes a organizar un papel futuro como practicantes, finalmente arraigan a los sujetos como profesores a aquellos escenarios como lugares estables de trabajo.⁶³

Aunque también tenemos que decir, que el maestro es reconocido socialmente como autoridad legítima poseedora de conocimientos y saberes, diferenciándose del resto de los individuos. La forma de conceptualizar el saber educativo necesario para que el docente pueda operar en la práctica y desarrollar su quehacer, constituye uno de los aspectos centrales que fundamentan el sentido y las orientaciones de los proyectos formativos dirigidos a los docentes. El tema resulta complejo debido a que en el caso de la educación nos enfrentamos a un campo que además de constituirse en un objeto de estudio para ser analizado y explicado, supone también un nivel de intervención práctico y concreto.

⁶³ Serrano, José Antonio “Comprender la acción de formar a los profesores” en UPN *Formación docente, modernización educativa y globalización*, UPN-SEP, México, 1995, p. 211-218.

Así, como producto de la necesidad de la racionalización de las prácticas escolares, es que asistimos a ese proceso de especialización a partir del cual uno, el maestro, posee el dominio de la práctica y el otro, el especialista, norma el sentido de esas prácticas, desde determinados referentes teóricos e ideológicos y a partir de una determinada lectura de problemáticas y necesidades de la realidad. Esto explica el hecho de que el maestro como agente social quede cada vez más excluido del proceso de producción del conocimiento en el campo, restringiéndose a ser un consumidor de teorías en la medida en que afina su función de transmisor de conocimientos.

Al reducir la formación al consumo de teorías legitimadas socialmente, se dificulta el proceso de apropiación de éstas en función de los marcos interpretativos del maestro, situación que hace que estos impacten poco en la transformación de la práctica del docente.⁶⁴

Como podemos observar, se presenta una tensión histórica entre reproducción y transformación social, que se expresa en una lucha entre aquellos que tienen diferentes puntos de vista acerca de la direccionalidad de la sociedad en el futuro. Es por ello, que las inquietudes acerca de cómo una sociedad debe responder a los cambios económicos y culturales que caracterizan la actualidad hacen plantearse preguntas de orden educacional en torno a lo que los maestros deben enseñar y cómo enseñarlo, preguntas de cómo los maestros deben ser educados y entrenados. Por ello, se presentan tres formas más generales que orientan las propuestas.

-La formación como teoría: esta forma la base de la política tradicional y constituye la principal razón para su colocación en universidades e instituciones superiores. Está basada en la suposición de que la enseñanza debe ser guiada por la teoría, por lo tanto, el propósito es proporcionar un cuerpo de conocimientos teóricos generados por expertos académicos quienes están desapegados de las preocupaciones prácticas de los docentes y las escuelas. Este cuerpo de

⁶⁴ Rodríguez, Lucía “El saber en la formación docente y los procesos de legitimación de conocimiento” en Marta Elba Tlaseca *El saber de los maestros en la formación docente*, UPN, México, 2001, p. 143-150.

conocimientos es lo que constituye la teoría educacional y el propósito de la formación es transmitir este conocimiento a los maestros así como la habilidad de aplicarlo en su práctica cotidiana.. En esta visión la teoría se genera en aislamiento de la práctica y el maestro puede aplicar el conocimiento teórico.

-La formación como técnica: esta es la propuesta favorecida por los hacedores de políticas en el ramo, para los cuales la debilidad basada en la teoría tiene cuatro sustentos: la teoría educacional que se transmite a los docentes tiene inclinaciones políticas igualitarias, su método está desvinculado de las situaciones prácticas de las aulas, por lo que no ha producido ningún mejoramiento en el desempeño de los estudiantes y no contribuye a desarrollar competencias en los maestros. Por ello, se concibe como una actividad productiva que pretende producir resultados determinados y cuantificables o metas que pueden ser preespecificadas en términos conductistas concretos (competencias). Pretende inculcar capacidades de enseñanza y habilidades prácticas que permitan producir efectivamente resultados deseados. Así, el conocimiento que requiere el maestro no es teórico, sino técnico.

-La formación como práctica: el conocimiento teórico puede proporcionar una base racional para la práctica profesional; la enseñanza no es un proceso productivo guiado por un fin pobre, sino una práctica como acción moralmente comprometida guiada por valores educacionales básicos, principios y creencias; el propósito es desarrollar la capacidad de hacer funcionar los valores educacionales en situaciones prácticas y mejorar la calidad educacional del trabajo; ofrece la oportunidad de reflexionar críticamente las creencias y suposiciones que sujetan el entendimiento práctico entendidas como investigación de acción, maestros como investigadores y practicantes reflexivos.⁶⁵

⁶⁵ Carr Wilfred “¿Teoría, tecnología o praxis? El futuro de la educación del maestro” en Marta Elba Tlaseca *El saber de los maestros en la formación docente*, UPN, México, 2001, p. 183-194.

3.2 La formación docente en México.

En nuestro país, la formación docente empieza a adquirir importancia en los setenta, con la presencia de fenómenos como la masificación, la capacitación educativa, la revisión de planes y programas, la creación de nuevas instituciones, la relación educación – producción y debates, son entre otros, elementos que originan programas de formación docente. Para esos programas se organizan departamentos de actualización de profesores dándose los primeros pasos en formación.

Según Abraham⁶⁶ hay tres etapas en la formación docente: la primera, en forma de cursos dados por especialistas (ANUIES) orientados al mejoramiento y eficacia en el trabajo, utilizando la tecnología educativa con pretensiones modernizadoras de la educación. La segunda etapa, hacia fines de los setenta, con programas estructurados y vinculados a la promoción del maestro, junto a posgrados para mejorar las condiciones escalafonarias. Domina la tecnología educativa para el desarrollo de habilidades y capacidades para la docencia en el diseño y evaluación de programas, a la par de la resolución de problemas. La lógica se sintetiza en dos ejes: eficiencia y control.

La tercera etapa, en la década de los ochenta, las tendencias son hacia el análisis y la crítica, la reflexión y análisis de la práctica docente ubicada en un marco científico y socio - histórico, combinados con los componentes de la etapa anterior, surgiendo así, programas con un enfoque social, histórico, institucional y psicológico, al mismo tiempo con una perspectiva conductista y sistémica. Tal eclecticismo se da por conveniencias institucionales, por encima de criterios académicos y por una escasa claridad sobre supuestos epistemológicos en las diferentes concepciones sobre el fenómeno educativo, que ofrezcan formas de abordarlo y las relaciones que se establecen con el conocimiento, que son distintos.

⁶⁶ Abraham, Mirtha *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*, UPN, Colección educación, México, 1994.

Al centrarse en la necesidad de elaborar modelos aplicables a cualquier institución educativa (en los setenta) que: normaran contenidos, señalaran métodos y formularan un ideal docente, conforme criterios de tecnología educativa. Esto genera problemas como: producir una visión instrumental de la formación docente, la noción de mejoramiento traduce carencias en el maestro que debe ser capacitado en métodos y técnicas para transmitir eficientemente los contenidos. El docente es juzgado desde el modelo del deber ser establecido sobre su quehacer.

También la formación se ve reducida a la impartición de cursos, la brevedad de éstos impide la apropiación, no participación en la planeación de los cursos, las temáticas no responden a los intereses del maestro, son elaboradas por especialistas sin diagnosticar necesidades, parten, establecen y reproducen el ideal de maestro.

Respecto a la relación entre los aspectos disciplinarios y los elementos psicopedagógicos, aprecia que: la actualización para reforzar los contenidos de un área de conocimiento está separada de las actividades didácticas y pedagógicas que los capacita en métodos y técnicas de enseñanza; ésta separación contradice el proceso en el que la docencia contempla tanto los conocimientos disciplinarios como sus formas de enseñanza. Predomina la idea de asimilación, comprensión y organización de contenidos con fines de transmisión, más que la apropiación, reelaboración y reconstrucción.

Se proporciona herramientas técnicas, dinámicas grupales, métodos de enseñanza y modelos del quehacer docente, dejando de lado cuestiones como el papel social de la escuela, la relación educación – sociedad, la relación del docente con el alumno, las características sociales, psicológicas, académicas y laborales que se traducen en el trabajo, qué vínculos establece con los demás actores, compañeros, autoridades, etc.

En la medida que se considere el contenido como algo dado, el método se presenta como algo neutral que puede resolver problemas de enseñanza y aprendizaje, independientemente del sujeto que aprende y del objeto estudiado. El desconocimiento de las múltiples formas de trabajo y de relaciones en la actividad

docente, tanto de parte del profesor como de la institución, obliga a los maestros a buscar fuera del ámbito escolar respuestas a sus necesidades técnicas confiados en que estas le ayudarán a resolver los problemas surgidos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los programas de formación poseen generalmente un carácter inmediatista en función de resolver problemas concretos, no han contenido una fundamentación clara, explícita y sólida, no se han sostenido sobre la base de una construcción conceptual que defina lo que entiende por sociedad, educación, cultura, escuela, conocimiento, etc., sino que estos son implícitos, para evadirlos, negarlos o analizarlos bajo las teorías validadas por los mismos programas, quedando encasillados en sus explicaciones.

Desde esta perspectiva, la formación docente se encamina a la lógica de la resolución técnica, poniendo el énfasis en el mejoramiento y la eficacia, y el de la preparación para responder a los requerimientos del trabajo, en lugar de centrarse en el conocimiento de la realidad educativa.⁶⁷

Por otro lado, para Moreno⁶⁸ la formación de profesores en México adquiere tres modalidades: capacitación y actualización pedagógica, con un dominio técnico instrumental para controlar el proceso de enseñanza aprendizaje; programas de especialización en docencia, con la articulación de temáticas de formación y crítica a la tecnología educativa; y posgrado en formación pedagógica, con maestrías en ciencias de la educación o enseñanza superior, posgrado en educación aunque con planes de estudio de otras especialidades.

Detecta hasta 1981, cuatro perspectivas teóricas en la formación: la clásica tecnificada, de tecnología educativa, para que el docente sea hábil en el manejo técnico, didáctico y comunicativo en el salón de clases. La tecnología radical, su eje son los sistemas instruccionales que aprovechan recursos tecnológicos (medios audiovisuales, computadoras, etc.). La institucional psicosocial, con análisis de la

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Moreno, María de los Angeles *La formación psicopedagógica de los académicos del Colegio de Bachilleres: una orientación constructivista*, UNAM, Tesis, México, 1996.

práctica docente y de regulación del comportamiento con corrientes como la dinámica de grupos: relaciones interpersonales y cooperación, colectivos operativos, adiestramiento para operar – aprender como equipo, pedagogía institucional, relaciones entre lo instituido y las formas que permiten esa apariencia o se oponen a ella, tomar conciencia que la institución y la sociedad condicionan el aprendizaje. La crítico ideológica, con análisis crítico del papel de los aspectos sociales en el fenómeno educativo.

A su vez, entre 1982 y 1992, a partir del segundo congreso de investigación educativa, identifica cuatro perspectivas teóricas:

Tecnología educativa, con uso de medios, enseñanza programada y logro de objetivos con planteamientos neoconductistas y enfoque de sistemas. Otra expectativa es la vinculación entre psicología de la educación y aplicaciones tecnológicas con tres dimensiones: elaboración de modelos, de diseños psicoeducativos e intervención en prácticas.

Profesionalización docente, que presenta dos vertientes: la primera se divide en dos posturas, una que ve al docente como asalariado y ser profesional significa estabilidad laboral, otra que se interesa por la preparación técnico pedagógica. La primera se divide, a su vez, en: las condiciones para lograrla deben enfrentar los problemas de deficiencia infraestructural y de materiales, las políticas institucionales y prácticas sindicales perversas, y sólo la remuneración del trabajo frente a grupo; o la que se refiere a las condiciones que la impiden, como las condiciones de trabajo y los montos de pago están dictadas por la institución. La segunda vertiente establece que se carece de una definición de ese concepto lo que hace que se instaure un ideal como superación individual para el logro de los objetivos de modernización.

Relación docencia – investigación, esta vinculación se inserta en el campo sociopedagógico y deriva de las necesidades de que el profesor pueda identificar la problemática del proceso educativo, que vea a los sujetos sociales y sus relaciones, que son importantes para la manera de interpretar el mundo educativo y social.

Formación intelectual del docente, para construir una imagen del docente como sujeto activo, transformador y dialogante con el saber disciplinario propio y el de las ciencias sociales.

Como podemos apreciar, en la formación docente se aprecian cuatro orientaciones para este período: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, investigación acción y el docente como intelectual.

Más adelante, durante la modernización educativa existe un apartado que se refiere a la revaloración de la función magisterial mediante seis aspectos: formación de maestros, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social. Los sistemas educativos en los que se realiza la profesión docente, han sufrido cambios, se masificaron pero sin cambiar las formas de gestión pedagógica y académica, se convirtieron en sistemas heterogéneos por la diversidad en su composición sociocultural, económica y étnica, y se empobrecieron porque crecieron en matrícula pero disminuyó su presupuesto.

Esta complejidad de los sistemas educativos junto al avance del conocimiento genera una crisis de unidad y síntesis de los conocimientos específicos que requiere la profesión magisterial ante los desafíos de la modernidad; y se trata de enfrentar con la elevación de la formación magisterial a nivel licenciatura, la diversificación de las orientaciones en la educación y la proliferación de estudios de posgrado en el área. Sin embargo, hubo algunos efectos de esto, como la disminución en la matrícula en la formación inicial de docentes, la necesidad de habilitar a jóvenes sin formación, se complicaron las competencias y deslindes de las instituciones formadoras, así las normales impartían formación inicial y la universidad pedagógica los programas de nivelación, la elevación a licenciatura hace que la formación proporcione conocimientos disponibles pero no los necesarios, falta de entendimiento del papel de la investigación.

También, la formación inicial queda claramente delimitada por el gobierno federal, pero la formación continua se ha diversificado debido a situaciones escalafonarias, en nivelación, capacitación, actualización y superación. Esto lleva a

una confusión de funciones y atribuciones de los cuatro procesos mencionados, competitividad y conflicto entre instituciones por espacios y presupuesto, discontinuidad en políticas internas, crecimiento de especialidad y maestría de dudosa calidad, dispersión de formación con base en cursos aislados, decremento del contenido por apego acrítico a modas, escasa evaluación de resultados, empobrecimiento material e intelectual de las instituciones.

El programa nacional de actualización permanente de maestros propone: deslindar actualización de nivelación y superación y una estructura cuádruple con: programa de estudio, paquetes didácticos, mecanismos de evaluación y acreditación y centros de maestros. Sin embargo, presenta tres problemas: de recursos, de contenidos adecuados y de formas institucionales de lograr la cobertura con pertinencia y calidad. También, la descentralización permite a los estados operar instituciones formadoras resolviendo las indefiniciones de las facultades de cada una de ellas, pero no les permite la definición de contenidos.⁶⁹

En nuestro país, las últimas décadas han sido ricas en la crítica de los modelos instrumentales para la formación de docentes y en la búsqueda de nuevas alternativas. A partir de que se gesta en los centros de formación una crítica seria a la formación dentro de la tecnología educativa, ya que percibe al hecho educativo como un fenómeno sin relación con las determinantes sociales, que la realidad educativa no puede ser comprendida desde el modelo debido a la mirada prescriptiva que supone, lo que le impide reconocer los signos de heterogeneidad que lo caracterizan y que determinan la posibilidad de construcción de alternativas a los contextos en los que se desarrollan las experiencias. De ello se desprende la necesidad de reconocer a la docencia como un espacio marcado por la diversidad y productor de saberes contextualizados ligados a las prácticas de los maestros.

Esto tendría consecuencias con relación a las vías para la formación, puesto que al reconocer que el sujeto asimila nuevos conocimientos siempre en relación a marcas interpretativas específicas, esto no podría circunscribirse solamente a

⁶⁹ De Ibarrola, María "Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC" en UPN *Formación docente, modernización educativa y globalización*, UPN, SEP, México, 1995, p. 73-80.

procesos de adquisición. El sentido de la formación se acotaría articulándose más a la necesidad de comprensión de las prácticas que a la adquisición de un conjunto de saberes y habilidades en relación con un ideal saber hacer determinado por un modelo. De tal forma, la necesidad de la teoría estaría relacionada a los requerimientos específicos que presentan los procesos de interpretación de esas prácticas, reconociendo que son particulares y responden a contextos específicos.

Por otra parte, el reconocimiento de esta diversidad, se contradice con una lógica social de la legitimación de saberes como principio socializador de prácticas sociales, que tienden a considerar únicamente como saber a lo que desde su perspectiva es valioso, descalificando a los otros saberes. En el caso de la función de docentes, el surgimiento del subsistema de formación se encuentra marcado por la demanda de profesionalización. El contenido que asume esa demanda en el acceso al saber científico, el supuesto que esta detrás es la inclusión a un saber del que se carece y que con su adquisición se permitirá subsanar las deficiencias de su hacer. Se legitima el saber científico, considerándolo como totalizador en el sentido de posibilidad y por tanto excluyendo otros saberes, en particular aquellos saberes surgidos de la práctica.

En este contexto, es que la formación de docentes se traslada hacia los ámbitos universitarios y estos viven desde un esquema tradicional que no permite construir su propio perfil como instituciones formadoras de docentes. Esta se vive desde fuera del quehacer docente, por lo que se proponen ideas y guías, que además de apologizar un tipo de conocimiento que evidencia una carencia en la reflexión sobre la especificidad del trabajo docente, no avanzan en la construcción de la docencia como un objeto de estudio susceptible de ser abordado de manera específica.⁷⁰

En tales condiciones, se desarrolla la formación de docentes en el Colegio de Bachilleres, la que abordaremos en el capítulo siguiente destacando la problemática y los proyectos específicos que se diseñan y aplican en la institución.

⁷⁰ Rodríguez, Lucía “La racionalidad pedagógica...”, p. 197-203

CAPITULO IV

LA FORMACION DOCENTE EN EL COLEGIO DE BACHILLERES

El Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP) del Colegio de Bachilleres se crea en 1974 y empieza a funcionar a partir de 1975, constituyéndose como el organismo dedicado a la formación de profesores del nivel medio superior; depende de la secretaría Académica bajo la supervisión de la Dirección de Planeación Académica. Sus objetivos en ese momento eran: formar al personal docente en las ciencias y técnicas de la educación, promover su continua actualización científica y tecnológica, investigar y desarrollar métodos y medios idóneos para efectuar una moderna enseñanza media superior y fomentar el intercambio profesional con otras instituciones.

Sus funciones serían: proponer proyectos de programas sobre actualización y mejoramiento profesional del académico; asesorar al personal directivo que interviene en la elaboración, revisión y aprobación de dichos programas; organizar, promover, realizar y coordinar los eventos necesarios para el mejoramiento y superación del personal académico; promover y organizar colegios de profesores; mantener intercambio académico con otras instituciones educativas; elaborar y promover programas de becas e intercambio; prepara y supervisar el material de edición necesario para la formación, información y divulgación, destinados al personal académico; expedir constancias, diplomas y demás documentos de acreditación de sus actividades y eventos; llevar registro de actividades y eventos.

Para ello se organiza en tres áreas: académica, como responsable de generar y coordinar la mayoría de las actividades de formación y actualización; actividades colegiadas, conformada por los jefes de colegio como responsables de la organización de las actividades colegiadas y los seminarios; comunicación y documentación, encargada de la difusión, divulgación e intercambio académico.⁷¹

Dividiremos en cuatro períodos la formación docente, acorde a las décadas, esto es, setenta, ochenta, noventa y principios del nuevo milenio: que al igual que el curriculum son estructurados entorno a los cambios institucionales.

⁷¹ Colegio de Bachilleres *Informe de actividades realizadas por el CAFP durante el periodo 1974-1980*, Centro de Actualización y Formación de Profesores, México, 1981.

4.1 Primera fase. Los setenta

En el primer período el contexto es el de la masificación de la enseñanza, donde se aprecian tres conceptos: modernización, planeación y racionalización, el enfoque teórico que domina es el de la tecnología educativa. El rápido crecimiento institucional requiere de una formación y actualización del personal docente, con vistas a consolidar académicamente a la institución.

Se advierten tres tendencias: formación igual a profesionalización, otra ligada a promoción e incentivos y la orientada a tópicos didáctico pedagógicos. En la primera, la planta docente está conformada por egresados de educación superior que no contaban con formación para la docencia, por lo que el propósito era prepararlos en aspectos disciplinarios y pedagógicos. En la segunda, la formación se articuló a la contratación definitiva, promoción e incentivos económicos, el programa de formación y actualización fue requisito de contratación. El último, entre 1975 y 1982 de los eventos del CAFP el 63% (988) correspondieron a formación pedagógica y el 37% (581) restante a actualización disciplinaria, sumando un total de 1569.⁷²

En general el período se caracterizó por tener cuatro características importantes: formación igual a profesionalización, orientada casi exclusivamente a los aspectos pedagógico-didácticos, equivalente a la obtención de grados y ligada a la promoción e incentivos económicos. Así, entre 1979 y 1983 se opera el Programa de Actualización y Formación de Profesores con las finalidades de proporcionar un programa de actualización y formación, además de crear un instrumento académico como alternativa para obtener la definitividad. Estaba integrado por 170 horas de curso: 120 de formación pedagógica y 50 de actualización en una disciplina. En síntesis, las principales actividades durante este período fueron: curso propedéutico para profesores, cursos cortos pedagógicos y de contenidos, seminarios de investigación y elaboración de tesis y el programa de actualización y formación de profesores.

⁷² Moreno, M.A. *La formación...* p. 35-37

En esta época se planteaba la necesidad de planear por objetivos, estrategias y recursos con la intención de racionalizar los cambios en el sector, estos aparecieron como la base que permeaba los distintos programas educativos. Algunos de los lineamientos que marcaba este proyecto eran la búsqueda de la eficacia y la racionalidad; esto privilegió el uso de las técnicas, medios e instrumentos educativos con el propósito de lograr esa eficiencia del proceso de enseñanza y la racionalización de los recursos. Tales propósitos se sustentan en la preocupación que existía por atender un mayor número de alumnos, preparar a los docentes para un mejor desempeño y aprovechar los recursos disponibles. La necesidad de homogeneizar e imponer orden en las tareas educativas expresaban las intenciones, en donde frecuentemente sobresalían las normas, procedimientos técnicos y aprendizajes programáticos, relegando las más de las veces la reflexión crítica y el conocimiento de la realidad.

Generalmente no se explican los principios filosóficos, pedagógicos y políticos que sostienen una propuesta de formación, sino que aparece como una carta de presentación del trabajo, la normatividad institucional, sus estatutos, reglamentos internos y algunos propósitos generales que se traducen en programas de actividades específicas. En esta tónica, la formación en el Colegio fue definida por el CAFP y asesores externos, se centró en el desarrollo de eventos tendientes a formar la planta docente y prepararlos para un buen desempeño como profesores. Esto lo expresaron en lineamientos y normas de capacitación, pero no se tuvo una fundamentación explícita acerca del carácter filosófico y pedagógico de la labor docente; los elementos teórico conceptuales sobre la concepción de institución, formación, sujetos y docencia no aparecen claramente.

Se utilizan tecnologías y nuevos modelos en las variadas ramas del saber, que se expresan dentro del ámbito educativo en la elaboración de programas de estudio y en la formación docente. La tecnología educativa adquiere importancia puesto que propone desarrollar modelos, técnicas y métodos que permitan planificar, ejecutar y evaluar los procesos de aprendizaje, pretendiendo la aplicación de un enfoque científico y sistemático a la educación, como un conjunto

de principios y procedimientos teórico-técnicos que bajo el modelo sistémico, que aspira al control y eficiencia del proceso educativo, a través del diseño, implantación y evaluación de modelos de aprendizaje.

En una primera etapa se presenta como un conjunto de técnicas, procedimientos y métodos que pretendían contribuir a la búsqueda de aprendizajes eficaces. De este carácter técnico e instrumental que dio un amplio impulso al uso de materiales y equipo audiovisuales, se pasa a otra etapa en la que se impulsa la planeación. Aquí la preocupación era la de sistematizar la enseñanza mediante la planeación de objetivos, actividades y evaluación, así como optimizar los resultados de acuerdo a los recursos disponibles. Finalmente se aplica el enfoque sistémico, el cual supone el diseño de modelos de enseñanza, el desarrollo de actividades eficaces y el logro de objetivos educacionales.

Con el argumento de mejorar el trabajo docente, atacar los tradicionalismos, la improvisación y proporcionar herramientas para planear, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, la tecnología educativa se presenta como una opción adecuada; de tal forma que la transferencia del modelo de sistematización de la enseñanza aplicado a la planeación curricular y al diseño de cursos de capacitación docente se difundieron en las instituciones educativas, aunque se olvidaron algunos otros componentes de tal propuesta. El enfoque considerado como metodología científica aplicable a la situación de enseñanza-aprendizaje, constituyó en este período la base del proceso de formación docente en el Colegio, esto es, exponerle los lineamientos estructurados y sistematizados del cómo enseñar, cómo evaluar, como qué métodos y mediante qué instrumentos; se pretendía normar la actividad del profesor, fijar límites en el proceso de enseñanza-aprendizaje y enfatizar el carácter de las técnicas y los métodos por encima del contenido, el cómo enseñar y no el qué y porqué se enseña.

El manejo de estas técnicas se presentaba como garantía del éxito en la labor docente convenciendo a los maestros de sus beneficios; así no se percibían las temáticas de los cursos como una imposición, sino que se hacían aparecer como una necesidad para su desempeño, permeadas por la orientación tecnológica

de los planes y programas. La manera de concebir la formación docente por parte de los responsables de los cursos, se correspondía con las peticiones formuladas por los docentes, en términos de demandar métodos y técnicas para sostener su quehacer, debido a los requerimientos para ser congruentes con el enfoque tecnológico del modelo educativo de la institución.⁷³

4.2 Segunda etapa: los ochenta

En 1982 se incorpora el tronco común al plan de estudios, dentro de las modificaciones importantes se encuentran: el de asignatura que refiere a un curso semestral y el de materia como un conjunto de asignaturas de una misma disciplina; se organizan las asignaturas en cinco áreas de conocimiento: matemáticas, ciencias naturales, ciencias histórico - sociales, metodología – filosofía y lenguaje y comunicación. Se elaboran diecinueve nuevos programas de asignaturas del tronco común y se reelaboran trece de asignaturas propedéuticas obligatorias.

Se presenta un cambio curricular por la incorporación del tronco común, las modificaciones en el plan de estudios y en los programas de asignatura constituyeron un elemento en la búsqueda de los componentes que integrarían los Talleres de manejo de programas. La preparación fue específica por asignatura y adquieren suma importancia los contenidos y su manejo didáctico, de tal manera que las acciones que se realizaron fueron el desarrollo de un programa de formación y actualización flexible; centrarse en un equipo de formadores, analistas y jefes de colegio en el diseño de talleres tanto de manejo de programas como de evaluación del aprendizaje; hacer una detección de problemas y utilizarla.

Para lo anterior, a partir de 1983 se redefinen las funciones del CAFP, donde uno de los principales cambios es que las actividades de formación relacionadas con las disciplinas pasan a la responsabilidad del Departamento de actualización y actividades colegiadas. Con esta modificación adquiere importancia el

⁷³ Abraham, Mirtha *Desarrollo y contradicciones del modelo del hacer docente (El caso del Colegio de Bachilleres)*, UNAM, Tesis, México, 1990, p. 143-156.

adiestramiento disciplinario pero se profundiza la división con las actividades de formación pedagógica. En la nueva organización destacan: el Departamento académico, cuyo objetivo sería el de contribuir a la superación del personal docente mediante la conformación, coordinación y aplicación de los programas pedagógicos; Departamento de organización y coordinación de eventos, que sustituye al de comunicación y documentación, para el apoyo logístico de las actividades formativas; Departamento de actualización y actividades colegiadas, que sustituye al de actividades colegiadas, cuyo objetivo sería el de coadyuvar a la superación docente con la conformación, coordinación y aplicación de programas disciplinarios; entre sus funciones está la de desarrollar los programas de actividades de formación y actualización, realizar y coordinar los programas para cada área y elaborar los materiales didácticos para las actividades, seleccionar instructores de cursos y talleres del programa y supervisarlos, evaluar los programas para proponer los cambios y modificaciones.

Las principales actividades serían: los talleres de manejo de programas, talleres de evaluación del aprendizaje, programa de actualización de contenidos (enfoque y metodología) y programa de formación pedagógica (didáctica, dinámica de grupos, sociología, adolescencia y aprendizaje). Con los propósitos de: interesar a los profesores en su preparación como una alternativa para profundizar en su práctica, proponer formas de trabajo que estimulen la reflexión y el análisis sobre de la docencia y diseñar y elaborar eventos para responder a las necesidades del nuevo plan. Los eventos se centran en contenidos, pedagogía, programas y evaluación del aprendizaje, áreas específicas (orientación, paraescolares, etc.) y capacitación de instructores.⁷⁴

En ésta época, se operan 281 eventos en actualización de contenidos, de los cuales el 35% (99) son del área de Ciencias Naturales; el 22% (63) a Lenguaje y Comunicación; 17% (47) a Ciencias Histórico-Sociales; el 10% (28) a Matemáticas y 8% (22) para Filosofía, Metodología y Capacitación para el Trabajo.

⁷⁴ Segarra, María del Pilar *La formación y profesionalización del profesorado de Física en el bachillerato*, Universidad La Salle, tesis, México, 1999, p. 140.

Eventos de Formación y Actualización

Año	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	Total
Eventos	129	167	145	133	139	113	53	879

Fuente: Segarra, María del Pilar *La formación y profesionalización del profesorado de Física en el bachillerato*, Universidad La Salle, Tesis, México, 1999, p. 139.

Entre 1982 y 1990 pierde importancia la tecnología educativa, definiéndose una línea de formación como apoyo a la práctica docente y como fenómeno multideterminado, a la vez, la experiencia docente como punto de partida y llegada, lo que lleva a instrumentar la capacitación en los nuevos programas, su enfoque y su metodología.

Para 1986, la intención es la reflexión sobre el quehacer en relación con las propuestas didácticas y disciplinarias de los programas de asignatura. Se imparten cursos aislados, sin construir un plan integral, se pretende apartarse de la tecnología para centrarse en los factores que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje sin tener claro un fundamento teórico, lo que hace que persista la tecnología en el diseño e instrucción.

La masificación de la enseñanza, las necesidades de capacitar personal especializado para asumir las crecientes tareas educativas, el requerimiento de reestructurar los planes y programas adecuados a las nuevas necesidades, la creación de nuevas instituciones de nivel medio y superior, los intentos de vinculación con el aparato productivo, los debates sobre el currículum, son algunos de los elementos que originan los programas de formación docente en las instituciones educativas. Estas hacían reflexiones sobre la problemática institucional con la intención de diferenciarse de los planteamientos de la tecnología educativa y formulaban diversas propuestas en la esfera curricular y docente.

En el Colegio, sin embargo, la formación docente no escapa de la lógica instrumental, y en su concepción de adiestramiento de profesores subsiste la idea

de capacitar para el logro de un trabajo eficiente. El CAFP abandona los manuales sobre sistematización de la enseñanza y se inicia un período de organización de otros eventos, contagiados por los cambios a partir de la modificación del plan de estudios, de la elaboración de programas y de la realización de encuentros. En lugar de continuar administrando e impartiendo talleres y conferencias, se realiza la tarea de diseñar desde una perspectiva diferente. El centro de la preocupación era proporcionarle al profesor elementos de reflexión sobre su práctica y alrededor de su ubicación institucional, que analizara ésta frente al grupo y revisara su posición frente al contenido de la enseñanza y que planteara los problemas que enfrentaba cotidianamente; todo esto con el propósito de brindarle herramientas que le facilitaran la búsqueda de soluciones.

Basado en esto se diseñan los talleres y cursos como: Curso básico de didáctica, Curso de sociología de la educación, Talleres de: psicología de la adolescencia, de dinámica de grupos, de evaluación del aprendizaje. El curso mencionado, sustituyó al propedéutico, marcando la intención de hacer un análisis del marco social e institucional en los que se inscribía la función docente para luego profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se planteaba que desde una perspectiva crítica se vieran a sí mismos, reflexionaran sobre su labor y a cerca de la posición que adoptaban frente a los programas y conocimientos. En el taller de evaluación, la discusión mostraba la necesidad de que los docentes debatieran sobre las diferentes concepciones de evaluación, trabajaran colectivamente en sus academias sobre el tema y construyeran sus propios medios evaluativos. A pesar de estas innovaciones, no se podía romper con los esquemas de formación de la institución, aunque se pretendía avanzar en ello.

Después del curso introductorio para nuevos profesores, se imparte el curso propedéutico y otras variantes, que se llevaron a cabo durante 9 años en dos operaciones anuales, lo que significó 17 cursos con 6808 acreditados; el programa PAFP se desarrolló durante 5 años, realizándose para el área pedagógica 384 cursos y para el área disciplinaria 390 con un total de 20288 participantes. En los períodos siguientes se imparten 130 talleres de manejo de programa con 1911

participantes, se operan 292 eventos de actualización con 6343 docentes y de las líneas de formación pedagógica 275 cursos con 5270 participantes. Además, en atención a las áreas de orientación, paraescolares, laboratorios y coordinación del sistema de enseñanza abierta, se han contado con 2706 participantes. En total, desde que inicia el Colegio hasta 1990, se atendieron aproximadamente a 43326 profesores-curso en 1616 eventos.⁷⁵

Algunos de los problemas que persistían era la visión instrumental en la concepción de la formación. La atención del CAFP se centraba en el problema de la cantidad de profesores atendidos y en la promoción de categorías; la institución se esforzaba por diseñar acciones y buscar medios para cubrir dichos propósitos, ofreciendo instrucción para la planeación de situaciones de enseñanza encuadrado en la retabulación, como requisito para la docencia y permanencia en ella. También está la reducción de la formación a la impartición de cursos; los talleres pedagógicos y los de actualización de conocimientos, se han validado como la opción preferente dado que constituyen una garantía para la comunicación de las concepciones y modelos legitimados institucionalmente. Además, concentrarse exclusivamente en ellos, tiene las limitaciones de su brevedad, la no participación de los docentes en la elaboración de los mismos, las temáticas no siempre están acordes con los intereses y necesidades de los profesores. Incluiremos que al no participar los docentes en la elaboración, ni en las decisiones que involucran su formación, los eventos se construyen sobre la base de un modelo ideal. Al igual, se entiende el contenido y el método como dos cuestiones separadas, cuando en realidad son partes de un mismo proceso. Los cursos disciplinarios no enseñan a pensar sobre el conocimiento, a utilizar categorías que posibiliten su apropiación, reelaboración y reconstrucción, sino que predomina la idea de asimilación, comprensión y organización de contenidos dados, con fines de transmisión. Respecto a los pedagógicos, se presenta una reducción de lo pedagógico y lo didáctico al ámbito instrumental, a la simple aplicación mecánica de técnicas;

⁷⁵ Colegio de Bachilleres *Plan para la Formación de Personal Académico 1991-1994*, Colegio de Bachilleres, México, 1992, p. 8.

aunque también, en los métodos de enseñanza a los que se recurre para homogeneizar los contenidos y las formas de transmisión, éste sería garantía de obtención de buenos resultados, asumiendo que el profesor es capaz de conducir a un grupo en tanto maneje un método.

4.3 Tercera etapa. Los noventa

En el diagnóstico del Programa para la modernización educativa 1989 –1994, se señala que a pesar de todos los esfuerzos de formación docente realizados por muchas instituciones, en la educación media superior existe insuficiente formación y actualización de profesores y falta de comunicación entre las instituciones. Por lo que uno de los principales objetivos de la modernización es elevar la calidad a través de revisar contenidos, renovar métodos, privilegiar la formación, articular los niveles, entre otros.

En esta misma línea, en 1991 la Comisión Metropolitana para la Programación y Planeación de la Enseñanza Media Superior (CONPPEMS), señala como problemas de formación docente en la enseñanza media la deficiente planeación en el diseño de programas, escasas actividades de seguimiento y evaluación, insuficiente personal encargado de la instrucción, falta de actualización y especialización de este personal y limitación de proyectos académicos y formativos. En este marco, la búsqueda de alternativas en la no se limita al cómo incorporarse al programa de modernización, el Colegio ve además la necesidad de descubrir de qué manera y con qué alcances la educación docente puede coadyuvar al proceso de transformación social. En este año, se define nuevamente como uno de sus proyectos centrales el fortalecimiento y capacitación del personal docente. En este marco se presenta el Plan para la formación del personal académico 1991-1994, como un proceso permanente, flexible e integral que debe ser congruente con los principios y filosofía institucionales, y acorde a los avances educativos; por lo tanto el plan se desarrolla con base en los objetivos señalados en el Modelo Educativo y considerando que en ese momento la institución se

encuentra en la actualización de sus programas, lo que demanda un adiestramiento acorde a las funciones indicadas en esos documentos.

Para la elaboración de este programa se tomaron en consideración los enfoques y las teorías presentadas en el modelo educativo y el curriculum, las características del personal académico como usuario del programa y participante activo en la educación y las características de los alumnos como sujetos cognocentes.⁷⁶

En el marco del programa de modernización, se abre una tendencia a la formación intelectual del docente, con un programa que permita: conciencia crítica, innovación, reflexión sobre la práctica educativa, elementos teóricos y metodológicos para confrontar la realidad educativa, participación en el diseño, generándose así cuatro líneas: educación y sociedad, que ubica lo escolar en su dimensión socio – histórico – política, con investigación escolar, relaciones socio – educativas y análisis de la práctica docente. Otra es conocimiento del alumno como medios para el desarrollo intelectual del alumno y sus ejes son sociedad y educación. Una más es, aprendizaje escolar como interacción sujeto – objeto de conocimiento con el eje construcción del conocimiento. Y, didáctica y docencia como análisis de la enseñanza – aprendizaje en niveles político, teórico, epistemológico e instrumental con los ejes programa, metodología, didáctica, evaluación e interacción grupal.

La creación del Modelo educativo del Colegio de Bachilleres, orienta la formación docente, actualización de programas y vida académica. Se plasman en él los principios, valores y finalidades de la institución, a través de sus marcos normativo y conceptual, define la práctica educativa, propósitos, criterios y estructura curricular. A partir de este modelo el CAFP hace un análisis de elementos como: problemas de desarrollo docente en la educación media superior, resultados de los programas de formación, características del personal académico y estudiantil.

⁷⁶ Segarra, María del Pilar *La formación y profesionalización...*, p. 142-144

Los resultados de los planes de formación hasta ese momento, permite detectar: en la orientación, estructura y operación de los programas se manifiesta la dicotomía entre saberes disciplinarios – saberes pedagógicos, la poca vinculación entre el académico y el estudiante, así como la escasa concreción que se hace de las relaciones entre educación y sociedad; no se ha explicitado el perfil académico que desea alcanzar el Colegio; la orientación de los proyectos no ha sido precisa, por lo que los eventos se interpretan como cursos o talleres aislados y no se perciben como parte de una totalidad en construcción, consolidación y enriquecimiento; la detección de necesidades se ha realizado de manera indirecta y asistemática, porque sólo se cuestiona a la población que participa en los eventos y los instructores, se basa en la evaluación del evento y algunos análisis de gabinete; se ha priorizado la operación de eventos sobre su seguimiento y evaluación, no se cuenta con la información sobre el impacto del adiestramiento del docente en el aprendizaje de los estudiantes.⁷⁷

Esto lleva a establecer un perfil del académico, a elaborar un programa flexible, permanente e integral con tres campos, cada uno con sus líneas de formación: campo disciplina – didáctica, con las líneas, contenidos y procesos en el programa de estudio, disciplina y didáctica, evaluación de la práctica educativa y recursos didácticos en la disciplina; campo académico - estudiante con las líneas sujetos y proceso educativo, vínculos en el proceso enseñanza – aprendizaje, relación conocimiento – aprendizaje y análisis de problemas de la práctica educativa; campo educación – sociedad con las líneas función social de la educación y relación escuela sociedad.⁷⁸ Dentro del campo disciplina didáctica se imparten para cada una de las asignaturas el Plan de estudios, los Talleres de análisis de programa (TAP), Talleres de operación de programas (TOP), Talleres de profundización de contenidos (TPC) y Talleres de evaluación del aprendizaje (EVA I y EVA II).

⁷⁷ Colegio de Bachilleres *Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994*, Colegio de Bachilleres, México, 1992, p, 8-9.

⁷⁸ Moreno, Ma. de los Angeles *La formación...*, p. 66-68

La estructura del programa de formación se organizan en tres campos binominales, los cuales sustentan las líneas de formación y de cada una de las líneas se desprenden los talleres, diseñados con enfoque teórico – práctico.

Programa de formación 1991-1994

Campo Binominal	Líneas de Formación	Talleres básicos
Disciplina Didáctica (D – D)	D-D I Los contenidos y los procesos en el programa de estudio.	D-D I (1) Taller de análisis de programa de estudio (TAP). D-D I (2) Taller para la operación didáctica y experimental de programas (TOP). D-D I (3) Actividades experimentales del programa.
D – D	D-D II Los avances en la disciplina y en la didáctica.	D-D II (1) Profundización y actualización de conocimientos disciplinarios y didácticos (PC).
D – D	D-D III La evaluación en la práctica educativa.	D-D III (1) La evaluación en el proceso educativo (EVA 1). D-D- III (2) Elaboración de instrumentos de evaluación (EVA 2).
D – D	D-D IV Los recursos didácticos en el programa de estudio.	D-D IV (1) Criterios para la elaboración de material didáctico. D-D IV (2) Elaboración de material didáctico.

Campo binominal	Líneas de formación	Talleres básicos
Académico – Estudiante (A – E)	A-E I Los sujetos del proceso educativo	A-E I (1) La formación del personal académico y su repercusión en el estudiante. A-E I (2) La formación del estudiante en el Colegio de Bachilleres.
A – E	A-E II Vínculos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.	A-E II (1) Interacción grupal: académico-estudiante-contenido- metodología. A-E II (2) Comunicación educativa. A-E II (3) Estrategias de aprendizaje.
A – E	A-E III Relación conocimiento – aprendizaje.	A-E III (1) Las corrientes psicológicas y la concepción del aprendizaje. A-E III (2) La construcción del conocimiento y el aprendizaje escolar. A-E III (3) Psicología del adolescente.
A – E	A-E IV Análisis de problemas en la práctica educativa.	A-E IV (1) Análisis de problemas y recuperación de experiencias.

Campo binominal	Líneas de formación	Talleres básicos
Educación – Sociedad (E – S)	E-S I Función social de la educación.	E-S I (1) El modelo educativo del Colegio de Bachilleres.

		E-S I (2) la educación media superior E-S I (3) Filosofía de la educación.
E – S	E-S II Relación escuela – sociedad.	E.S II (1) Práctica educativa y práctica social. E-S II (2) Política educativa.

Fuente: Colegio de Bachilleres *Plan para la formación del personal académico 1991-1994*, Colegio de Bachilleres, México, 1992.

Este plan, unido al modelo educativo el cual se define como constructivista retoma propuestas como la teoría psicogenética, la de la asimilación y aprendizaje significativo, el enfoque histórico – cultural, el procesamiento humano de información y la psicología instruccional.⁷⁹

Para entonces la planta académica esta conformada por:

Profesores de asignatura y área paraescolar	2683
Asesores psicopedagógicos y de contenidos del SEA	168
Consultores académicos	61
Orientadores escolares	113
Total	3025

La estrategia fue primero capacitar a los miembros del CAFP, tanto internamente como en otras instituciones educativas. El período 1991 – 1992, se caracteriza por el proceso de actualización de los programas, para lo cual se orienta a los profesores en el análisis y operación de estos. El período 1993 – 1994 da importancia a la formación psicopedagógica que explicará la orientación constructivista de los programas, teniéndose que articular esta propuesta con las prácticas reales de los profesores lo que hace proponer dos talleres: La evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje y la construcción del conocimiento en el ámbito escolar, cuya intención era explicar los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación y su interdependencia con alumnos y contenidos. El diseño de los

⁷⁹ Colegio de Bachilleres, *Modelo educativo del Colegio de Bachilleres*, Documento de trabajo, Colegio de Bachilleres, México, 1994.

talleres se basa en: lo que el modelo educativo define como enseñanza, un proceso gestor y facilitador de la construcción del conocimiento del alumno; y lo que el programa de formación establece, vinculación entre saberes disciplinarios y didácticos, la práctica de los académicos y su articulación con los aspectos teóricos, un multidimensional proceso educativo con actores.

El diseñador se actualiza en la temática y propone el título, objetivo, contenidos, duración y un desarrollo esquematizado; después se seleccionan las lecturas, las actividades, se elabora la guía del instructor y los instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, los materiales para ejercicios. Los productos son: paquete del participante, guía del instructor e instrumentos y materiales de trabajo. A su vez, los productos del participante pueden ser de dos tipos: varios problemas resueltos en plazos breves o un problema resuelto por etapas, o también, al término de cada sesión se ha elaborado un producto que es insumo para el de la siguiente sesión o la elaboración de productos por sesión para conformar en su integración el producto final.

Cabe señalar que los criterios para evaluar a los participantes han ido cambiando; a principio solo era suficiente la asistencia para la acreditación, luego además de ésta se requería de un producto final, para después definir que el producto debería cubrir requisitos de calidad, y por último se establece el cien por ciento de asistencia, la entrega de productos parciales y final, y la satisfacción de criterios de calidad en los productos.

En los cursos, el proceso se organiza a través de estrategias de trabajo que incluyen: la problematización como conflicto cognitivo para llevar a la reconstrucción del conocimiento, para llegar a los componentes organización lógica e instrumental como manipulación, asimilación y reacomodo, llegando a la incorporación de información con un conocimiento declarativo o procedimental, pasando a la aplicación donde se confronta el conocimiento con una situación

determinada, que llevará a la consolidación adquiriendo las habilidades en la aplicación de los conocimientos.⁸⁰

La insuficiencia de personal encargado de la formación y la asistemática preparación de este, orienta a preparar instructores internos. El diseñador de un taller es el instructor del mismo, eligiendo de entre los participantes a los que se destacan en el taller, por la calidad de sus productos y la relación con el grupo y el instructor.

Se solicita a los nuevos que propongan candidatos para ser instructores con base en el dominio de los contenidos, el desenvolvimiento en el aula y su imagen; este segundo proceso es guiado por el diseñador quien es el coordinador del taller. Se les asigna en un taller como instructores y el coordinador realiza el seguimiento de estos en el desarrollo del proceso, valorando la estrategia, la respuesta del grupo, la retroalimentación de la participación y la valoración general del taller.

Los contenidos previos para la impartición de un taller son:

Modelo educativo del Colegio

Metodología de componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje

Especificidad metodológica y conceptual del taller a impartir

Logística y administración de la operación del taller

Los contenidos durante el taller son:

Dudas de la especificidad conceptual y metodológica del taller

Dificultades y obstáculos, y cómo resolverlos

Calidad de producciones y retroalimentación

Las valoraciones de la participación por sesión

Los contenidos después de la impartición del taller son:

Pertinencia de la estrategia de trabajo y modificaciones

Conceptos y metodología

Calidad de los productos finales

Diferencias de participación basadas en evaluación diagnóstica y sumativa

⁸⁰ Moreno, Ma. de los Angeles *La Formación*, p. 104.

Proceso de trabajo

Causas de alteración

Evaluación global del taller.

El plan 1991-1994, responde a los problemas detectados en el proceso formativo en el Colegio y tiene como meta alcanzar el perfil del personal académico que sería propiciar el aprendizaje de todo aquello que necesita ser, conocer y hacer el académico del Colegio en su práctica educativa. Con esta perspectiva el plan se conformó con los siguientes programas: programa de talleres para la formación y actualización, programa de apoyo a estudios de posgrado, especialidad de docencia en bachillerato, diplomado en educación abierta y a distancia, programa de inducción para nuevo ingreso, programa de formación de instructores y formación de jefes de materia.

Los primeros talleres que instrumenta el programa son: La evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje y la construcción del conocimiento en el ámbito escolar. El primero tenía la intención de conceptualizar esos procesos y los propósitos que perseguía eran analizar a fondo el programa de materia, entender a la evaluación como reguladora de las situaciones de enseñanza – aprendizaje y adquirir los elementos instrumentales para la apreciación del aprendizaje. Su duración era de treinta horas con seis sesiones de cinco horas. El segundo, tenía como propósito conocer los fundamentos educativos que parten del principio de que el alumno es un sujeto activo en el proceso de aprendizaje y que la enseñanza debe propiciar las condiciones mediadoras para esa actividad; su objetivo era caracterizar y ejercitar el proceso de construcción del conocimiento para que se pudieran analizar las condiciones que favorecen el desarrollo escolar y se vincule con el modelo educativo.

Por otro lado, al intentar acercarse a una evaluación de la formación retoman el modelo de Barbier⁸¹, explicitándola como instituida con la sistematización de los elementos que participan en el proceso como son las actas de asistencia y

⁸¹ Ibid., p. 134

acreditación de los talleres, y los cuestionarios de medición global al término del taller. La evaluación implícita la componen los elementos siguientes: productos parciales y finales, y los cuestionarios para el taller en cada sesión. La valoración espontánea vertida en los informes de los instructores, los cuestionarios de la asesoría, y los informales y asistemáticos de los participantes

Algunos de los elementos que arroja el plan 1991 – 1994 son: que entre 1990 y 1992 hay 19 talleres, con 82 cursos de formación pedagógica, participando 1254 académicos con un promedio de deserción del 11.6% (145), de los 1180 que finalizan los cursos el 93% lograron la acreditación (1039), el resto 8.7% no lo lograron (141).

Entre febrero de 1993 y diciembre de 1995, se ofrecen 13 talleres distintos, el número de veces que se impartieron fue de 194 en total, con la participación de 4086 académicos y con una deserción del 10.3% (420). De los 3666 que finalizaron los cursos el 6.9% (252) no lo acreditan. Los criterios de acreditación fueron: 100% de asistencia, entrega de productos parciales y un producto final. El taller con más deserción fue el de Lectura experta con el 23,3%, y el que menos deserción registró fue el de Habilidades del pensamiento y su importancia en la enseñanza con 2,8%.

En la comparación entre los dos períodos mencionados destaca: el 1993 – 1995 supera el índice de acreditación del 1990 – 1992, de 91.3% a 93.7%, disminuye el índice de deserción, pasando de 11.6% a 10.3%, se incrementa el número de participantes de 15 a 19. Cabe mencionar que, la obtención de la definitividad o el cambio a otra categoría mayor está sujeta, entre otros criterios, a un número determinado de horas de formación, además en el período 1993 – 1995, los académicos provisionales están sujetos a recontractación si cubre un número fijo de horas de formación al semestre, lo cual explica el incremento de asistencia en el período mencionado.

Desde 1996 se establece un número determinado de horas de formación para aspirar a la promoción de categorías, que hasta la fecha permanece.

Cuadro de horas para promoción

Categoría	Número de horas
C. B. I	150
C. B. II	200
C. B. III	200
C. B. IV	225

Fuente: Colegio de Bachilleres *Gaceta Bachilleres*, C.B., México, 12 enero 1996.

En el período 1990 – 1992, de 637 talleres, el 12.83% (51 aprox.) fue de formación pedagógica y el resto fueron de actualización. Del total de 9019 participantes el 13,90% (1261 aprox.) fue para formación pedagógica. Para el período 1993 – 1995 los talleres psicopedagógicos aumentan al 18.04% y el número de participantes en estos talleres asciende al 23.9%.⁸²

La evolución de la formación de instructores es la siguiente:

Cuadro de formación de instructores

Año	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Instructores	22	17	10	12	29	55

Fuente: Moreno, Ma. *La formación psicopedagógica*, UNAM, México, p. 171

Podemos decir que la formación de profesores muestra la dificultad de integrar el conocimiento disciplinario, el conocimiento psicopedagógico y el conocimiento social, el trabajo de los docentes ha sido dirigido a logros instrumentales más que a la recuperación de la identidad de los participantes, poco impacto ha tenido en términos de la población a la que se ha atendido, se criticó a la propuesta teoría constructivista de ensalada teórica, no se toma en cuenta la interacción entre el maestro y alumno, es difícil transformar la práctica educativa con programas de mucha exigencia y poco tiempo, escasez de recursos,

⁸² Ibid. p. 146-171

desconocimiento de procesos socioculturales de los actores, profundo desconocimiento de las prácticas educativas por la institución, concepciones estereotipadas de administrativos, académicos, directivos y estudiantes.

Para la segunda mitad de los noventa, se lanza el programa de desarrollo educativo 1995-2000, en su capítulo tres que se refiere a la educación media y superior, tiene un inciso que se refiere al Desarrollo del personal académico que se basa en el diagnóstico hecho, el cual señala que para 1995 se contaba con 167 mil profesores en el nivel y aunque se había avanzado en la formación y actualización, seguía vigente la necesidad de fortalecer la preparación didáctica y disciplinaria con principios experimentales y tomar en cuenta los ajustes curriculares.

El objetivo que se traza es el de contar con el número suficiente de profesores e investigadores de alto nivel para las tareas académicas, para lo que se fijan las estrategias de: impulsar la creación del Sistema nacional de formación de personal académico; mejorar los métodos de selección, educación y desarrollo para aumentar la calidad y garantizar la permanencia; instrucción de maestros e investigadores con nuevos enfoques y modalidades que aprovechen la experiencia y conocimientos; impulsar la profesionalización; mejorar la calidad de los profesores de asignatura e impulsar programas que incorporen a los mejores técnicos y profesionistas; reforzar las habilidades pedagógicas de los maestros.

Para alcanzarlas se proponen líneas de acción como: identificar, revisar y difundir experiencias exitosas en programas de actualización; para cada subsistema un programa de formación basado en núcleos académicos regionales y redes interinstitucionales; se alentarán estancias de investigación, estudios de posgrado y programas no formales; dentro de la profesionalización se favorecerá la integración de actividades de docencia e investigación; se fortalecerán programas de estímulo al desempeño; programas y materiales dirigidos a la capacitación en pedagogía, didáctica, planeación y evaluación del aprendizaje y administración educativa.

Bajo estos lineamientos la institución elabora el Plan para la Formación del Personal Académico 1995-1998. De los resultados que arroja la aplicación del plan

anterior (1991-1994), la institución desprende las siguientes fortalezas: se consolidó el manejo del marco conceptual del modelo educativo entre el personal académico de las oficinas centrales, generando con ello un enriquecimiento en la actividad de asesoría, instrucción, coordinación y formación del personal con funciones en planteles; se incrementó el número y diversidad de talleres y la participación; se flexibilizó la estrategia de su impartición, dado que permanentemente se programan eventos y se atienden peticiones de los planteles; del total de instructores (80), el 30% son externos al Colegio y el resto son personal de la institución.

Sustentado en este diagnóstico, se realiza el plan para la etapa 95-98, que presenta la misma estructura que el predecesor: muestra un breve panorama de los antecedentes y problemáticas en la formación; rescata lo que ha sido ésta en el Colegio; presenta los resultados obtenidos en el plan anterior; para finalmente presentar el plan con: marco de referencia, orientación, estructura, las estrategias y evaluación, así como el programa de eventos generales y por función académica. Esta es entendida como un proceso que involucra acciones dirigidas a la integración del personal académico en el espacio escolar. El cual tiende a la búsqueda de un desarrollo ininterrumpido de las capacidades y potencialidades intelectuales y afectivas del académico, es decir, a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de valores, actitudes, habilidades y destrezas.

El programa de eventos, presenta la misma estructura que el anterior, se sustenta en los campos binominales: disciplina-didáctica, académico-estudiante y educación-sociedad, a los que se le agrega el de instrumentación tecnológica (IT).

Programa de formación 1995 - 1998

Campo binominal	Líneas de formación	Talleres básicos
Disciplina – Didáctica (D – D)	D-D I Modelo educativo: conceptos y metodología.	D-D I (1) La construcción del conocimiento en el ámbito escolar.

D – D	D-D II Metodología didáctico-disciplinaria en los programas de estudio.	D-D II (1) Operación didáctica y experimental de los programas. D-D- II (2) Diseño de Estrategias de Intervención Pedagógica. D-D II (3) Planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje. D-D II (4) Metodología de la enseñanza por área de conocimiento
D – D	D-D III Evaluación del aprendizaje.	D-D III (1) La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje (EVA 1) D-D III (2) La construcción de instrumentos para la evaluación del aprendizaje (EVA 2). D-D III (3) Elaboración de reactivos e instrumentos de evaluación por área de conocimiento.
D – D	D-D IV Avances disciplinarios en el currículum.	D-D IV (1) Profundización y actualización de conocimientos disciplinarios y didácticos.

Campo binominal	Líneas de formación	Talleres básicos
Académico – Estudiante (A – E)	A-E I Actores del proceso educativo.	A-E I (1) Adolescencia. A-E I (2) Adolescencia y creatividad. A-E I (3) Motivación al éxito académico. A-E I (4) Aspectos psicosexuales de la

		<p>adolescencia.</p> <p>A-E I (5) Factores de riesgo en la adolescencia.</p> <p>A-E I (6) Implicaciones del académico en la formación del alumno.</p>
A – E	A-E II Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.	<p>A-E II (1) Aprendizaje estratégico: su aplicación práctica en el aula.</p> <p>A-E II (2) Mapas conceptuales, redes semánticas y “V” heurística.</p> <p>A-E II (3) Habilidades y actitudes en la docencia.</p> <p>A-E II (4) Lectura experta: su aplicación práctica en el aula.</p> <p>A-E II (5) Lectura y composición.</p> <p>A-E II (6) Las habilidades de pensamiento y su importancia en la enseñanza.</p> <p>A-E II (7) Habilidades y estrategias para la solución de problemas.</p> <p>A-E II (8) Enseñanza estratégica.</p> <p>A-E II (9) Procesos de mediación para el aprendizaje.</p>
A – E	A-E III Procesos de interacción en el acto educativo.	<p>A-E III (1) Teoría, estrategia y técnica grupal para el aprendizaje I.</p> <p>A-E III (2) Teoría, estrategia y técnica grupal para el aprendizaje II.</p> <p>A-E III (3) Comunicación educativa.</p>

Campo binominal	Líneas de formación	Talleres básicos
Educación – Sociedad (E – S)	E-S I Perspectiva sociocultural en la relación educativa.	E-S I (1) Modelo educativo: educación, cultura y conocimiento.
E – S	E-S II Análisis de la práctica educativa en el C. B.	E-S II (1) Modelo y práctica educativa.

Campo binominal	Líneas de formación	Talleres básicos
Instrumentación Tecnológica (I – T)	I-T Apoyos técnicos para el desarrollo de materiales en la actividad académica.	I-T (1) Introducción a las microcomputadoras y al sistema operativo. I-T (2) Procesador de palabras. I-T (3) Hoja electrónica de cálculo. I-T (4) Base de datos. I-T (5) Paquetería de aplicación específica. I-T (6) Elaboración y uso del material didáctico.

Fuente: Colegio de Bachilleres *Plan para la Formación del Personal Académico 1995 – 1998*, DPA/CAFP, Colegio de Bachilleres, México, 1995, p. 29-30.

Enseguida, bajo el argumento de requerimientos del personal académico y las necesidades de formación específica, se presentan talleres diferenciados por función académica que también se ordenan por campo, línea y taller específico, que incluye: para todo el personal académico programando 29, 8 para profesores de asignatura, 4 para consultores, 16 para orientadores escolares, 13 para asesores de contenido (SEA), 11 para asesores psicopedagógicos (SEA), 6 para

profesores de actividades artísticas, culturales y deportivas (paraescolares); sumando 87.

Presenta también los elementos a evaluar como: el diseño con sus objetivos, contenidos, metodología y materiales de apoyo; la operación con realización, número de participantes y condiciones de ejecución; el impacto con logro de objetivos del plan en cuanto a la aplicación a la práctica educativa y su repercusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de las categorías de: pertinencia de objetivos y contenidos, diversificación y función de las temáticas, aplicación de conceptos, técnicas y métodos, reconocimiento de la experiencia y eficiencia de los talleres.

Eventos de Formación y Actualización

Año	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998*
Eventos	131	152	354	302	374	450	486	443	417
Asistentes	2569	2139	4465	4680	5621	7287	8696	6817	6385

Fuente: Segarra, Ma. del Pilar *La formación y profesionalización del profesorado de física en el bachillerato*, Universidad La Salle, tesis, México, 1999, p. 150.

*Los datos hasta agosto de 1998 fueron obtenidos del *Programa de desarrollo institucional 1998 –2002*, Colegio de Bachilleres, México, 1999, p. 16.

De tal manera que para los noventa, se imparten 3109 talleres con la participación de 48661 académicos.

Existen además, algunos especiales como: para la elaboración y evaluación de fascículos, videos interactivos, lecturas en profundización de contenidos, trabajo integrado profesor orientador (PIPO), fomento a la comprensión lectora y círculo de lectura y comunicación, enfoque metodológico para la enseñanza de las matemáticas, ejercitación y consolidación de antecedentes en matemáticas, matofóbicos, bancos de reactivos, orientaciones para la evaluación del aprendizaje,

evaluación de programas de estudio (EVAPRO), evaluación de fascículos (EVAFAS).

Dentro de los lineamientos generales de formación se desarrollan en las áreas algunos proyectos especiales que demandan de los participantes la elaboración de materiales, aunque su función principal es formativa. Esto se logra cuando, al tener la necesidad de elaborar ciertos productos para ser utilizados por el resto de la comunidad, los profesores detectan sus limitaciones en la disciplina y de la necesidad de utilizar diferentes estrategias de enseñanza y evaluación donde se explicita el discurso pedagógico; forma que genera en muchos participantes la integración disciplina-didáctica.

De estos proyectos en la década, se señalan aquellos que sirvieron para modelar acciones dentro de las disciplinas curriculares: elaboración de manuales, formación de instructores y estrategias de intervención pedagógica. En los tres casos los equipos encargados de diseñar e implementar estos proyectos con los profesores, estuvieron integrados por personal interno del Colegio tanto de las áreas como de la didáctica, así como un asesor externo en el área. Además del trabajo sabatino con los profesores se realiza semanalmente una reunión de los coordinadores para realizar una evaluación continua del proceso y en su caso realizar los ajustes necesarios.

En 1994 se inicia un taller entre los profesores con la finalidad de elaborar manuales de estrategias pedagógicas, que pudieran ser utilizados por el resto de los docentes de las asignaturas que no cuentan con espacios para preparar sus clases. La finalidad del manual era la de mostrar una forma constructivista en la que se puede enseñar y así modificar la dinámica de la conferencia magistral, de aprendizaje memorístico. El material consiste en una planificación detallada de las actividades que pueden realizarse en el aula, tomando en cuenta las condiciones reales, la infraestructura y el número de alumnos.

También se inicia un curso para formar instructores dentro de la planta docente, algunos de ellos ya se habían desempeñado como tales. Su intención era recuperar la experiencia para intentar complementarla con el curso y poder diseñar

y operar cursos de formación para los demás profesores. Los logros que se observaron fueron: que los participantes diseñaron y operaron un curso en el que detallaron estrategias didácticas, que fueron operadas, valoradas y retroalimentadas, por lo que empiezan a utilizarse en el aula; los participantes integran conocimientos teóricos y metodológicos en el área y la didáctica; esta articulación se presenta en el diseño y operación de estos cursos como en las estrategias didácticas; se conforman soluciones propias a problemas con propuestas constructivistas.⁸³

Se abre otro momento con el Programa de desarrollo institucional 1998 – 2002, en él se detectan los retos del nivel medio superior: la cobertura, ya que a pesar del incremento de la matrícula no se satisface la demanda. Define que la tarea educativa en el nivel consiste en integrar la información para desarrollar la capacidad de abstracción y actitud científica; enlazar los conocimientos de etapas anteriores con la técnica y superior; formar actitudes y habilidades para el aprendizaje independiente. Se ajusta a los señalamientos del Programa de desarrollo educativo 1995 – 2000, en cuanto a los objetivos indicados para la enseñanza media superior: atender la creciente demanda, mejorar la calidad de elementos y agentes, y de la evaluación, contar con el número suficiente de profesores, lograr la correspondencia entre academia y sociedad, fortalecer la identidad de las instituciones.

La parte correspondiente al diagnóstico institucional, propone un modelo que considera el contexto cambiante centrando el interés en el alumno, sujeto y producto de tal situación. Para el aspecto del personal académico, éste asciende a 2905, de los cuales 1778 son definitivos (61.2%) y 1127 no lo son (38.8%). Su distribución por función académica para 1998 fue:

⁸³ Segarra, Ma. del Pilar *La formación y profesionalización...*, p. 153-156.

Función Académica	Total de académicos
Docencia en asignatura	2592
Orientación escolar	101
Docencia en actividades paraescolares	155
Consultoría	60
Asesoría Psicopedagógica	54
Asesoría de contenido	93

Fuente: Colegio de Bachilleres *Programa de desarrollo institucional 1998 – 2002* Colegio de Bachilleres, México, 1999, p. 14.

De ellos, 1367 alrededor del 47% cuenta con nombramiento de 21 a 28 horas. El 70% del personal en el sistema escolarizado y el 59% del abierto participan regularmente en actividades y eventos colegiados. La formación de instructores ha producido 200 de los cuales el 80% es personal de la institución.

Se abrieron proyectos académicos especiales que incluyeron un número de horas de formación y un período de producción, aplicación y seguimiento durante el semestre como: Laboratorios de Estrategias de intervención pedagógica, enfoque metodológico para la enseñanza de las matemáticas, círculo de comunicación, proyectos integrados profesor – orientador.

Respecto a los talleres de formación y actualización o proyectos académicos especiales, el 63% de los participantes eran del sistema escolarizado, y el 51% del abierto.

Con relación al impacto de la formación, se detecta que en los planteles los que asisten regularmente a eventos: tienen mayor asistencia y participan en más actividades colegiadas, están más comprometidos con su función, se preocupan por el aprendizaje del alumno, imparten sus cursos con mayor destreza y conocimiento, denotan un mejor manejo de grupos e imparten clases más organizadas y dinámicas, reflejan habilidades y actitudes propias de su práctica, organizan el tiempo y elaboran su plan de clase, tienen mayor disposición al trabajo

en equipo, entablan mejor comunicación con los alumnos y promueven el intercambio de ideas con otros profesores y tienen una actitud positiva.⁸⁴

Del diagnóstico que se realiza en este programa, surge la propuesta de planear por áreas estratégicas de trabajo, objetivos, acciones y metas como forma de organizar el programa de desarrollo. Define su Misión: la formación de bachilleres mediante la generación y consolidación de procesos eficientes que propicien el desarrollo de las potencialidades de inventiva, retención, comprensión, creatividad y crítica del alumno, así como los hábitos de trabajo y principios éticos que deban normar su conducta como sujeto social. Se pretende preparar para la vida, con los propósitos de incrementar al máximo la eficiencia terminal y la cobertura mediante la elevación de índices de aprobación, permanencia y aprovechamiento escolar; además de practicar y promover una cultura de calidad y excelencia.

La valoración del académico debía hacerse en función de los resultados de aprovechamiento y formación que obtenga con sus alumnos. También los programas y talleres de formación debían incluir actividades del profesor con sus alumnos en cursos normales. Donde las actividades académicas (y administrativas) debían realizarse con la mayor eficiencia posible.

Basado en lo anterior se propuso la división en 8 áreas estratégicas, cada una con objetivos estratégicos y específicos, a la vez de acciones para lograr metas. Así en el:

-Área estratégica 2. Personal académico y administrativo

-Objetivo estratégico: elevar la calidad de la planta docente institucional y favorecer su adecuada formación

-Objetivo específico B.: establecer programas de formación para facilitar a los docentes el cumplimiento de sus funciones y consolidar el sentido de pertenencia a la institución

⁸⁴ Colegio de Bachilleres *Programa de desarrollo institucional 1998 – 2002*, Colegio de Bachilleres, 1999, p. 13-18.

-Acciones: a) diseñar y operar programas de eventos para la formación del personal académico y de orientación escolar

b) operar un programa de formación para profesores a distancia

c) evaluar el impacto y la trascendencia de la formación recibida en las diversas acciones formativas

d) definir la carrera académica en función de las necesidades sustantivas actuales

-Metas: contar en 1999 con un plan para la formación del personal académico – administrativo

Operar a partir de 1999 un mínimo de 350 talleres para el personal académico

Incrementar en un 25% la participación del personal del sistema abierto en los eventos de formación

Contar con un 95% de orientadores formados para operar programas institucionales

Lograr en el 2002 al menos un 60% de los profesores que no tienen contacto con el campo de trabajo realicen estancias

Incrementar en un 20% el banco de instructores de excelencia

Operar a partir del 2000 por lo menos 3 talleres como parte de la formación a distancia

Operar a partir del 2000 un mínimo de 50 talleres para el personal académico – administrativo.⁸⁵

4.4 Cuarta fase. Inicios de los dos mil

Del anterior programa, se deriva el Proyecto para la formación y actualización académica 2000 – 2002. Este proyecto asume que el acto de educar enfrenta diversos retos y demandas, por lo que los docentes requieren manejar diversas áreas de conocimiento para propiciar el aprendizaje de los alumnos y su formación integral. Parte de la definición de un perfil específico para cada figura académica, de acuerdo a las funciones que desempeñan, en los campos: disciplinario,

⁸⁵ Ibid. p. 41-46

metodológico, psicopedagógico y complementario. Así mismo, considera un proyecto de Integración que conjunta los conocimientos, habilidades y actitudes logrados en esos campos. Se elabora a partir de un diagnóstico que comprendió el análisis de la trayectoria de desarrollo de los últimos cinco años, así como de la estructura, contenido y alcance de los programas de asignatura.

El promedio anual de profesor - curso en el período de 1995 – 1998 es de 7302 siendo la población de profesores de 2886. En apariencia hace suponer que se han tomado en promedio 2.5 cursos cada año; sin embargo el mayor número de profesores se ubica en dos grupos: uno, con el 24 % que no han cursado talleres ya sea desde 1994 o desde la obtención de su última categoría; otro, con el 25% que han cursado 200 o más horas. El resto se encuentran dispersos en el número de horas.

El programa de 1995 considera un perfil general del académico, para su logro se definen talleres psicopedagógicos y disciplinarios. Pero no existe una ruta que oriente al profesor hacia una formación pedagógica y disciplinarias equilibrada, por lo que los docentes han cursado los talleres priorizando en ocasiones factores ajenos a la consolidación de su formación.

Así mismo, es necesario vincular la formación de los profesores con la asignatura y la materia que imparten, así como establecer estrategias que motiven la participación de los planteles y las materias con menores promedios de asistencia.

Por ello, el objetivo del proyecto de formación es el de lograr un personal altamente capacitado para el cumplimiento de las funciones, a través de una formación docente que repercuta en elevar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos.

Para la formación y actualización académica se ha diseñado un proyecto basado en un perfil del profesor en general, del que a su vez se desprende uno por materia, a partir de un análisis de los conocimientos, habilidades y actitudes que

debe tener para impartir los programas de asignatura.⁸⁶ Con base en este perfil se establecen las líneas de formación que están organizadas en cuatro grandes campos y un proyecto de integración.

Estructura del proyecto para la formación y actualización

CAMPO DISCIPLINARIO MANEJO DE CONTENIDOS DE LA MATERIA	CAMPO METODOLOGICO PARA LA ENSEÑANZA (ESPECIFICO POR MATERIA) -Diseño de materiales -Evaluación del aprendizaje -Planeación de la enseñanza
	CAMPO PSICOPEDAGOGICO -Educación – valores -Adolescencia -Ambiente favorable en el aula (motivación, disciplina, etc.)

PROYECTO DE INTEGRACION DISEÑO DE UN PROCESO INSTRUCCIONAL, CON APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO EN EL AULA
--

CAMPO COMPLEMENTARIO

Fuente: Colegio de Bachilleres *Proyecto para la formación y actualización académica 2000 – 2002*, Colegio de Bachilleres, México, 2000, p. 19

⁸⁶ Colegio de Bachilleres *Proyecto para la formación y actualización académica 2000 – 2002*, Colegio de Bachilleres, México, 2000, p. 1-18.

Los propósitos generales del proyecto son: integrar didáctica y disciplina. Promueve la integración de la disciplina con la didáctica y el desarrollo de propuesta metodológica para la enseñanza de las materias.

Establecer la aplicación en el aula de los aprendizajes logrados en los cursos. Pretende que el profesor maneje unas series de estrategia flexibles y adaptables a las diferencias de los alumnos y a la clase, por lo que se le apoya en la transferencia de los conocimientos que adquieren en los talleres para aplicarlos en el aula.

Considerar como eje fundamental al alumno. Fomenta el desarrollo de una docencia que propicia aprendizajes significativos en los estudiantes, así como el desarrollo de sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales.

Promover el apoyo al docente en su trabajo cotidiano en el aula.

Vincular la formación y actualización continuas con el proceso de promoción del personal académico y con el Programa de estímulos al desempeño.

Respecto a las características de los campos tenemos que:

-Campo disciplinario. Los talleres de este campo pretenden la actualización de los docentes en el cuerpo de conocimientos que integran su disciplina, así como la profundización de contenidos básicos de su materia. Han abordado desde hallazgos recientes, producto de investigaciones científicas naturales, sociales y humanas, hasta el planteamiento para didácticas específicas.

-Campo metodológico. Este promueve conocimientos y habilidades para la planeación de los procesos instruccionales; así como el manejo de aspectos teórico – prácticos para planear, instrumentar y evaluar el diseño de materiales instruccionales y la valoración del aprendizaje. Se han realizado talleres para el diseño y uso de una amplia variedad de materiales instruccionales y didácticos de apoyo a la docencia. En la línea de evaluación, permiten analizar el proceso desde una perspectiva integral, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

-Campo psicopedagógico. Pretende ampliar la visión integral del quehacer educativo, con temas como adolescencia, educación en valores y ambiente favorable en el aula, para reconocer y apreciar la dimensión de la función

educativa. En la línea de adolescencia, se analizan los procesos biológicos, psicológicos y sociales, por los que atraviesan los alumnos y que repercuten en su aprovechamiento escolar y se promueven la autoestima y la asertividad. En la de valores, se promueve la identificación y reconocimiento de las implicaciones del quehacer docente en la conformación de valores de los estudiantes; también, se ofrecen estrategias aplicables al salón de clases para lograr un ambiente de comunicación que favorezca los procesos de aprendizaje. Para el aspecto de ambiente, se proporcionan herramientas para coordinar y trabajar con grupos escolares.

-Campo complementario. Su objetivo es actualizar en el uso de medios tecnológicos e instrumentos (computación y redacción), que apoye su práctica cotidiana.

-Proyecto de Integración. Pretende elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, se denominan Estrategias de Intervención Pedagógica (EIP) y Trabajo Colegiado en la Academia (PITCA).

La instrumentación del Proyecto para la formación y actualización considera un subproyecto particular para cada una de las figuras académicas: profesores de asignatura, consultores, docentes de actividades artísticas y deportivas, orientadores escolares, asesores psicopedagógicos y asesores de contenido; con un perfil académico deseado y una propuesta específica de cursos y talleres en los campos y líneas correspondientes.

Por otro lado, de septiembre de 1998 al 2002, se diseñaron 463 eventos de formación académica por los diferentes campos y líneas de formación que han atendido a diferentes figuras académicas, tanto del sistema escolarizado como de la modalidad abierta.

Talleres de Formación y Actualización

Año	1998*	1999	2000	2001	2002
Talleres	166	144	468	674	400
Asistentes	2642	2456	6721	8211	4500

Fuente: Colegio de Bachilleres *Cuatro años de labores 1998 – 2002*, Colegio de Bachilleres, México, 2002, p. 47 y A51.

* Los datos parten de septiembre de 1998 hasta junio de 2002.

Por otro lado, con el cambio de régimen y la alternancia en el poder el autodenominado gobierno del cambio, lanza su Programa nacional de educación 2001-2006, que en el diagnóstico identifica los problemas y retos de la formación docente, entre los que destaca contratar profesores que no siempre reunieron el perfil para impartir los programas limitando las posibilidades de asegurar la calidad, además los esfuerzos de mejoramiento académico han sido insuficientes y no se ha contado con un programa de formación de amplia cobertura. Por ello el reto es diseñar y operar un programa de formación de carácter nacional para actualizar conocimientos y desarrollar nuevas competencias y habilidades.

Así, en el objetivo (particular 2) de Formación y desarrollo de profesores se proponen líneas de acción como: un programa de formación y actualización que incluya los avances en humanidades, ciencia, tecnología y las innovaciones pedagógicas y didácticas, basada en competencias laborales, con coordinación entre instituciones y el intercambio de recursos humanos; promover redes de intercambio y cooperación académica; fortalecer los programas de estímulos al desempeño académico. Las metas son: Diseñar y poner en operación en 2002 un Programa nacional de formación y actualización de profesores de educación media superior, y lograr que en 2006 al menos el 50% de los profesores haya participado en el Programa.

Junto a esto, las condiciones que presenta la institución son que debido a los diferentes perfiles profesionales e instituciones de procedencia de los docentes, así como la dificultad en el manejo conceptual de algunas temáticas de los programas,

en el Proyecto para la formación y actualización académica (2000-2002) se incluyó un campo disciplinario que impulsa el manejo amplio de los contenidos de las materias; hasta junio del 2002 se realizaron 400 talleres en los que participaron 4500 profesores.

Otra de las problemáticas por atender en la formación que detecta el diagnóstico, es la falta de pertinencia en el uso de las estrategias que faciliten el procesamiento de la información en los alumnos y que promuevan el aprendizaje significativo, puesto que por la trayectoria profesional desconocen este tipo de estrategias y la forma de aplicarlas; para este problema se diseñó en el mismo Proyecto, un campo metodológico enfocado a impulsar el manejo de aspectos teórico prácticos para diseñar, elaborar, instrumentar y evaluar los medios instruccionales que le permitan impartir sus clases y evaluar el aprendizaje de manera planificada y sistematizada para lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

En este contexto el Colegio asume los propósitos del Programa 2001-2006, que para el nivel medio superior plantea tres objetivos estratégicos: ampliación de la cobertura con equidad; educación media superior de calidad; e integración, coordinación y gestión del sistema. En concordancia con el subprograma sectorial 2, educación media superior, el Colegio determina los objetivos estratégicos, los indicadores y metas proyectadas al 2006, a partir del avance actual, mediante los cuales concretan los compromisos de la gestión, así como las estrategias y proyectos que permitan avanzar en el cumplimiento de los objetivos.

En tal marco, la institución asume los compromisos tomando como referente una selección de problemas de mayor importancia y en los que el Colegio puede incidir de manera directa: en primer lugar se determinan los objetivos de carácter estratégico que se pretende logra y las metas que habrán de cumplirse a propósito de los indicadores. Asociadas a lo anterior se describen las intervenciones previstas para provocar el cambio en la dirección y sentido, se describen las estrategias, los proyectos y los programas de trabajo que darán pauta a las

acciones específicas. Por medio de un trabajo enfocado a proyectos se enfrentan los problemas de mayor gravedad y en los que se puede contribuir a su solución.

Objetivo estratégico 2. Educación eficiente y de buena calidad: mejorar los índices de eficiencia terminal y la calidad de egreso, mediante acciones que favorezcan la permanencia, aprobación y regularidad académica de los estudiantes.

Programa del Objetivo estratégico 2.4: elevar la calidad de la docencia.

Indicador	Porcentaje del personal académico (docente en asignatura, en actividades paraescolares, orientador consultor, asesor pedagógico y asesor de contenido) que participa en por lo menos un evento de formación o actualización al año.
Fórmula	Académicos participantes en eventos de formación y actualización entre el total de académicos de la institución.
Meta	Incrementar el 2% anual la participación de los académicos en eventos de formación y actualización, de manera que en el 2006 se logre que al menos 85.5% de los docentes participe en algún curso.
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer el programa interno de formación y actualización de profesores, mediante el diseño, operación y evaluación de talleres y cursos que incorporen los avances de las humanidades, la ciencia, la tecnología, las innovaciones pedagógicas y la formación basada en competencias laborales, de acuerdo con la función académica que desempeñan. - Implementar un programa de cursos a distancia y establecer convenios y acuerdos con otras instituciones

	<p>para que los docentes del Colegio participen en estudios especializados y estancias que apoyen su proceso formativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuar la vinculación del programa de formación y actualización con los procesos de promoción del personal y el otorgamiento de estímulos del desempeño.
Proyectos	<ul style="list-style-type: none"> - Formación y actualización académica: fortalecer con sistemas eficientes la formación y actualización del personal, conforme a la función que desempeña. - Proyectos de intervención pedagógica: aplicar estrategias para la planeación detallada de los cursos y su aplicación en el aula, incluyendo la producción de materiales de apoyo y los instrumentos para la evaluación del aprendizaje, con la participación colegiada de los docentes. - Programa de cursos a distancia para profesores: apoyar la formación docente y profesional del personal académico, mediante la modalidad parcialmente presencial y a distancia. - Programa de intercambio y cooperación académica para la formación, actualización y titulación de docentes: diversificar los mecanismos para apoyar la formación psicopedagógica, la actualización en contenidos y la titulación de profesores, a través de acuerdos y convenios interinstitucionales que propicien la participación de docentes en cursos, diplomados y estancias. - Selección y promoción del personal académico: fortalecer la buena preparación del personal como un requisito de ingreso, así como su buen desempeño y resultados

	<p>escolares de sus alumnos durante su permanencia y para su promoción.</p> <ul style="list-style-type: none">- Programa de estímulos a la calidad del desempeño académico: otorgar un beneficio económico, conforme a sus méritos académicos, al personal que se distinga en el desempeño de su función.
--	---

Fuente: Colegio de Bachilleres, *Programa de desarrollo institucional 2002-2006*, Colegio de Bachilleres, México, 2002, 57 p.

Desde el programa de formación 1995-1998, surge un proyecto especial llamado Estrategias de Intervención Pedagógica, que es ubicado en la línea de formación metodológica y concebido como un taller básico. En el plan formativo 2000-2002 es presentado como Proyecto de integración en el que se diseña un proceso instruccional con aplicación y seguimiento en el aula. La elaboración y ejecución de estas estrategias en el salón de clases, será el vehículo que nos permitirá hacer una indagación de los procesos de planeación entre los docentes de la institución, por lo que el siguiente capítulo abordaremos la conformación de una de ellas, para luego pasar a su evaluación.

CAPITULO V

LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA

Para mediados de los noventa, la institución⁸⁷ diagnostica los aspectos que debe atender, las debilidades son: los programas de formación, en su estructura, orientación y operación requieren de contemplar la integración de la dicotomía entre saberes disciplinarios y pedagógicos, la vinculación entre académico y estudiante y la concreción de las relaciones entre educación y sociedad. Un enfoque centrado en el modelo educativo y su vinculación con la función académica, considerando todas las figuras de personal académico.

Además la detección de necesidades de formación se debe perfeccionar y trascender de la información obtenida de la población que participa en los eventos, instructores y personal directivo hacia la información de los académicos en su práctica educativa real. La preparación de instructores se ha incrementado y logran un desempeño más comprometido y una visión más amplia e integral de su práctica, por lo que debe impulsarse a fin de incrementar la cantidad pero también la calidad de su desempeño. De los campos binominales, ha quedado pendiente el de Educación-sociedad, en el que hace falta intensificar la atención, con el fin de lograr una mejor conceptualización de la actividad académica en su repercusión social.

Por tal motivo, se pretende (a través del plan de formación) encontrar soluciones de aprendizaje y producción de conocimientos, de recuperación y análisis de la práctica educativa; espacio que debe proporcionar al personal académico la oportunidad de formarse, actualizarse y profundizar en los aspectos disciplinarios y pedagógicos mediante un proceso continuo e integral, donde se articule el quehacer práctico con un marco teórico que ofrezca su explicación, proceso que permitirá acercamientos sucesivos a los elementos que constituyen la práctica educativa, valorando y modificando la actitud de ejercicio, a fin de elevar la calidad de la enseñanza.

Lo anterior hace necesario, según el plan, fortalecer las competencias de: conocimiento y manejo de teorías, conceptos y evolución del campo de

⁸⁷ Colegio de Bachilleres *Plan para la formación del personal académico 1995-1998*, Colegio de Bachilleres, México, 1995, p. 11.

conocimiento, objeto de su función académica. Dominio e integración de conocimientos disciplinarios y pedagógicos que requiere para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades. El manejo lógico-metodológico de su campo de conocimiento, articulado con las orientaciones para la práctica educativa. El ejercicio de una práctica educativa que impulse el interés de los alumnos por el conocimiento y por su desarrollo. El reconocimiento de los alcances que su actividad formativa tiene en el desarrollo actual y futuro del estudiante y de sí mismo. La planeación, diseño y uso de una intervención pedagógica adecuada para lograr que el estudiante sea el constructor de su propio conocimiento. En general, el interés por su superación como académico en lo disciplinario, lo psicopedagógico y en su práctica cotidiana, entre otras más.

De tal manera, que la formación permita dinamizar la participación del docente en la construcción de sus propias alternativas y considera que el hecho de que se incorpore en este proceso, no significa que carezca de elementos para actuar, sino que se reconoce su experiencia y los integra como elementos para la reflexión y el análisis conjunto. Con esta base, la estrategia permite profundizar en el conocimiento y dominio de los componentes que intervienen en su práctica cotidiana, misma que requiere de múltiples ajustes y modificaciones dada la variedad de factores que comprende.

Esto permite que en el campo binominal Disciplina-didáctica, en su línea de formación Metodología didáctico-disciplinaria de los programas de estudio, se organice el taller Diseño de estrategias de intervención pedagógica.

Sin embargo, como producto de un diagnóstico posterior⁸⁸ se abre un capítulo para lo que denominan Proyectos académicos especiales, que incluyen un determinado número de horas de formación y un período de producción, aplicación y seguimiento semestral. Se presentan en dos niveles, unos son orientados a los alumnos como: Enfoque metodológico para la enseñanza de las matemáticas, específicamente para matemáticas IV por ser la asignatura con alto índice de

⁸⁸ Colegio de Bachilleres *Programa de desarrollo institucional 1998-2002*, Colegio de Bachilleres, México, 1999, p. 17.

reprobación; se obtiene el producto de un banco de estrategias y un análisis que permitió detectar como causas de la reprobación la falta de dominio de temas antecedentes. Otro es el Círculo de comunicación, enfocado a mejorar las habilidades de lectura, redacción e investigación documental en alumnos de quinto y sexto semestre. Además de los Proyectos integrados profesor-orientador, con los que se logró un trabajo interdisciplinario para desarrollar las habilidades de lectura y técnicas de estudio, para la solución de problemas.

Un proyecto es enfocado a los docentes, los Laboratorios de Estrategias de intervención pedagógica, que se ofrecieron para 47 asignaturas con la participación de 1230 profesores. De acuerdo con las evaluaciones institucionales éste ha sido uno de los proyectos de mayor incidencia en el aula: en los profesores se ha manifestado un mayor interés por su práctica docente, disminución de inasistencias y mejora en el proceso de enseñanza. Se cuenta con un banco de estrategias de enseñanza.

Por ello, la valoración académica debe hacerse en función de los resultados de aprovechamiento y formación que obtenga con sus alumnos, además los programas y talleres debe incluir actividades del profesor con sus alumnos en cursos normales; así, la capacitación pudiera ser más pertinente si se organiza de tal manera que no sólo sea útil para que un académico tenga la posibilidad de acceder a mayores ventajas laborales, sino que también represente una contribución al logro de los objetivos centrados en el alumno.

Sustentado en estos elementos, se diseña un nuevo proyecto de formación⁸⁹, en el que se detectan las razones por las que los docentes no asisten a los eventos formativos: falta de tiempo por compromisos laborales con otras instituciones, imposibilidad de promoverse o de tener estímulos por no estar titulados, programación de eventos en sedes distintas a su domicilio, falta de vocación docente, falta de motivación para actualizarse, desmotivación por no haber alcanzado la promoción o estímulos esperados y falta de vocación docente.

⁸⁹ Colegio de Bachilleres *Proyecto para la formación y actualización académica 2000-2002*, Colegio de Bachilleres, México, 2000.

Considera necesario algunos aspectos que hay que incorporar, profundizar e integrar, tomando en cuenta los aciertos y superando los aspectos susceptibles de mejorarse, entre otros: es necesario atender a las poblaciones inactivas, puesto que un 32% de profesores entre 1998 y 1999 no tomaron ningún curso, destacándose las materias con mayor porcentaje LAE y Física y algunos planteles en particular. También existe un desequilibrio en el número de horas cursadas por los profesores, ordenados en dos grupos, uno con el 24% que no han cursado talleres desde 1994 o desde la obtención de su última categoría, el otro con el 25% que han cursado 200 horas o más.

Aunque no se cuenta con un perfil del profesor por materia, se requiere de orientar la preparación y vincular los conocimientos que requiere sobre su disciplina y el manejo de aspectos metodológicos para la enseñanza, a pesar de que hay un perfil general académico institucional que definan los talleres, no existe una ruta que oriente al profesor hacia una formación pedagógica y disciplinaria equilibrada, por lo que cursan talleres priorizando otros factores ajenos a la consolidación.

Existen asignaturas cuyos contenidos no han sido abordados, mientras que otras han sido muy atendidas. Los proyectos especiales han seguido el mismo patrón que los talleres, se han atendido del área básica de manera prioritaria y dentro de ésta las asignaturas de los primeros semestres; el área específica tiene una cobertura menor. No obstante que los talleres abordan problemáticas para apoyar al profesor en su práctica y que en algunos proyectos especiales se integran los aspectos didácticos y disciplinarios, no se ha conseguido acercarlos a un perfil para impartir su materia, ya que la participación es azarosa.

Se presenta una disociación entre la formación pedagógica y disciplinaria, ya que existe un desequilibrio entre los profesores, las áreas y los planteles. Debido a lo anterior y a pesar del número de horas acumuladas no existe una ruta de formación que permita consolidar un perfil específico por materia; de esta manera, los profesores logran tener el número de horas requerido para las promociones pero no logran una instrucción integral. Lo cual se refleja en que sólo el 53% logra tener éxito en la obtención de su categoría, dado que las pruebas a

las que se someten requieren de un manejo disciplinario metodológico, con la consecuente falta de articulación entre formación y promoción.

De esta manera, dentro del proyecto 2000-2002 se hace importante propiciar que la calidad de los docentes incida en el abatimiento de la reprobación y mejore las posibilidades de permanencia de los alumnos. Lo que lleva a reconsiderar los talleres donde hay acercamiento a la integración de la didáctica con la disciplina (TOP, TAP, TPC y EIP). Si bien no existe una relación directa entre la participación de los docentes en estos talleres y los índices de aprobación, se presenta una tendencia a contar con índices más altos en algunos planteles con mayor concurrencia (ver el cuadro de resumen de los talleres operados por asignatura).

En este aspecto destaca el proyecto especial Estrategias de intervención pedagógica (EIP). Al analizar una muestra en relación con la aprobación y reprobación, se observa en el caso de la aprobación, una desviación positiva promedio en los alumnos de los profesores participantes en relación con la aprobación promedio de los veinte planteles. También, el impacto en los alumnos es positivo debido a que se encuestó al 70% y consideraron que lo más importante que les ofreció fue ayudarles a alcanzar un mejor aprendizaje, fomentándose el análisis y la comprensión de los contenidos. Así, los resultados de estas experiencias muestran la pertinencia, según la institución, de seguir con la operación de talleres y proyectos que integren la teoría y la práctica, la disciplina con la didáctica, y que tengan aplicación y seguimiento en el aula.

Además, se hace necesario articular los procesos de formación con los de promoción. Estos se vinculan sólo por el número de horas acreditadas y no por los conocimientos o habilidades desarrollados gradualmente para las diferentes categorías, por lo que el profesor no se ve obligado a llevar una ruta específica. Tal desarticulación provoca que no exista un ascenso gradual del dominio disciplinario y pedagógico conforme el profesor avanza en la obtención de las diferentes categorías, teniendo su respectivo impacto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por todo lo antes descrito, la formación plantea promover la integración del profesor a su espacio escolar y desarrollar de manera continua los conocimientos, habilidades y actitudes del docente para mejorar su práctica educativa, a través de: atender a todas las figuras académicas para formar un perfil vinculado con el desempeño de su función, relacionar los procesos de promoción y formación a partir de un perfil general del profesor y uno por categoría de promoción, de tal manera que exista un ascenso gradual del dominio pedagógico-disciplinario conforme avanza en las diferentes categorías, lograr una visión integral del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en la cual la disciplina y la pedagogía se fusionen para desarrollar planteamientos acordes a la materia, propiciando que los eventos de formación se vean reflejados en la práctica del maestro, generar la conciencia en el docente sobre la relevancia y repercusión de su función en los índices de deserción y reprobación de los estudiantes, entre los más importantes.

La articulación entre formación y promoción se refleja en la distribución de horas requeridas en cada campo y para cada categoría.

Cuadro de distribución de tiempos en la formación

Categorías	Número de Horas curso	Distribución	No. Horas de proyecto de integración	
CB I	150	Disciplina	70	80
		Metodología de la enseñanza	40	
		Psicología y pedagogía	40	
CB II	200	Disciplina	100	80
		Metodología de la enseñanza	60	
		Psicología y pedagogía	40	
CB III	200	Disciplina	100	80
		Metodología de la enseñanza	60	
		Psicología y pedagogía	40	

CB IV	225	Disciplina	125	80
		Metodología de la enseñanza	60	
		Psicología y pedagogía	40	

Fuente: Colegio de Bachilleres *Proyecto para la formación y actualización académica 2000-2002*, Colegio de Bachilleres, México, 2000, p. 27.

Es así como se conforma una ruta de formación, que inicia con el ingreso a la institución con un examen de dominio de la disciplina y la docencia, luego pasa a un Taller introductorio de la práctica educativa obteniendo una visión general de los aspectos académicos de la materia, después se imparte otro de manejo y conocimiento del programa de la materia que se va a enseñar; cumplido esto se puede aspirar a las categorías antes señaladas.

De tal forma que el Colegio, para este período, cuenta con 3062 académicos que atienden las funciones de docencia en asignatura (84.6%), en actividades paraescolares (4.8%), consultoría (1.8%), orientación (3.3%), asesoría de contenido (3.7%) y asesoría psicopedagógica (1.8%). El 60% del personal ha alcanzado la definitividad en alguna de las cuatro categorías, con la siguiente distribución: CB I (34.6%), CB II (14.4%), CB III (6.4%) y CB IV (4.5%). En el año 2001, a través de los concursos correspondientes se promovieron 202 académicos.⁹⁰ De la totalidad del personal académico que ejerció su función en el semestre 2002-A, el 64% está titulado a nivel licenciatura, el 24% es pasante y el 12% tiene estudios de nivel técnico. Se publicaron siete convocatorias a las que respondieron 2133 aspirantes, de los que se seleccionaron 1397 (65.49%) y se contrataron 638 (29.91%); 482 (75.54%) con título de licenciatura.

Como hemos visto, el proyecto de formación 2000-2002 contempla cuatro campos disciplinarios y un proyecto de integración. El Centro de Actualización y Formación de Profesores, a través del Departamento de Actualización y actividades colegiadas, y en el marco del Plan para la formación del personal

⁹⁰ Colegio de Bachilleres *Programa de desarrollo institucional 2002-2006*, Colegio de Bachilleres, México, 2002, p. 29.

académico, lanzan el proyecto Laboratorio para elaboración, aplicación y evaluación de Estrategias de Intervención Pedagógica (EIP), con la intención de apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El proyecto de integración tiene como finalidad conjuntar y recuperar en un diseño instruccional los diversos conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos en los tres campos de formación, para que puedan ser aplicados en el ámbito escolar, repercutan en el alumno y puedan tener un seguimiento y evaluación que permita retroalimentar el proceso formativo del profesor y su desempeño en el aula.

Se vincula con el proceso de promoción de tal manera que cada cambio de categoría implique que el profesor haya participado en un proyecto de estos, que pretende reforzar, aplicar, realizar un seguimiento y evaluar elementos disciplinarios, metodológicos y psicopedagógicos, que se requieren para la planeación, el desarrollo y la evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje; además de recuperar, socializar y en su caso sistematizar, las experiencias docentes del grupo de profesores que imparten una misma asignatura, e impulsar en proceso de planeación en la práctica cotidiana del docente.

Considera organizar las actividades de enseñanza y de aprendizaje de todo el semestre en planes de clase que correspondan a las actividades en los tres momentos lógicos de cada proceso instruccional: apertura, desarrollo y cierre, con un formato especial y acorde con las características de la planeación sistemática para la asignatura que imparte el profesor. La estructura del proyecto contempla dos etapas:

-Diseño: en donde a partir de la integración de los elementos disciplinario-didácticos y teórico-metodológicos necesarios, los profesores planean las clases para su programa de asignatura de acuerdo al modelo educativo, el enfoque y los contenidos del programa.

-Aplicación, seguimiento y evaluación: en donde operan los planes de clase, para luego evaluarlos y ajustarlos, a partir de los resultados de los aprendizajes de los alumnos, así como la opinión de éstos sobre el proceso instruccional, la reflexión

sobre la pertinencia de las actividades realizadas y la evaluación cualitativa del desempeño de los estudiantes.

Los Proyectos de Integración⁹¹ pretenden elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en el curso normal. Estos proyectos se denominan Estrategias de intervención pedagógica (EIP) y Trabajo colegiado en la academia (PITCA). Ante la importancia, complejidad y tiempo requerido para la planeación, disposición y ordenamiento de las estrategias de enseñanza para lograr éxito en el aprendizaje de los alumnos, el Programa de formación y actualización 2000-2002 contempla estos proyectos para formalizar un espacio colegiado en el cual los docentes puedan planificar sus clases, intervención pedagógica para todo un curso.

Los proyectos de integración en su modalidad de estrategias de intervención pedagógica, conjuntan los aprendizajes logrados en los diferentes eventos de formación y tienen aplicación y seguimiento en el aula. A partir de los resultados exitosos se amplió su cobertura con los PITCA, para atender las asignaturas de mayor reprobación en el Colegio. En una fase piloto se atendió a las academias de profesores de los planteles de la coordinación norte, durante el semestre 2001-B. Por los resultados favorables se amplió la implantación del proyecto al resto de los planteles.

Los proyectos de integración EIP y PITCA, son estrategias de formación docente integral de impacto en el aula, su estructura contempla dos etapas. En la primera, con duración de 80 horas, los profesores diseñan y elaboran los planes de cada clase para impartir un programa de asignatura, incluyendo materiales de lectura para los alumnos, ejercicios, problemarios, evaluaciones, y todo aquello que sea necesario para la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo con el modelo, el enfoque y los contenidos de los programas, así como la realidad en el aula. En la siguiente etapa, con duración de todo un semestre, los profesores aplican la planeación en sus grupos y realizan un seguimiento del avance del aprendizaje, para incidir en forma diferenciada y correctiva en el proceso. Finalmente, en esta

⁹¹ Colegio de Bachilleres *Cuatro años de labores 1998-2002*, Colegio de Bachilleres, México, 2002, p. 47-49.

etapa se realizan los ajustes a la planeación original con base en los resultados de su aplicación y del aprovechamiento de los alumnos. Los profesores participantes obtienen como producto los planes de clase con técnicas y estrategias, materiales e instrumentos de evaluación.

Este trabajo se particulariza en los PITCA, ya que este proceso de planeación y reflexión es elaborado de manera colegiada en la academia coordinado por los jefes de materia. En la etapa de formación, se ofrece a los profesores un curso de actualización disciplinaria en los temas de mayor dificultad del programa de asignatura.

Del año 2000 al 2002 se realizaron 131 proyectos de integración, con los que se atendió al 70% de las asignaturas del área de formación básica y complementaria; al 78% de capacitación para el trabajo; así como al 100% de formación artística y deportiva. Cabe señalar la participación de 886 profesores-curso, quienes han atendido a 58958 alumnos asignatura, que en promedio han logrado una aprobación del 82% y una permanencia del 82.5%. Asimismo, se cuenta con un banco de 120 paquetes de materiales didácticos para las asignaturas de las diferentes áreas del plan de estudios, mismos que se aplicaron y ajustaron de acuerdo al aprovechamiento de los alumnos.⁹²

Proyectos de Integración. EIP y PITCA

Año	2000	2001	2002
Profesores participantes	169	322	395
Alumnos atendidos	6958	30000	22000

Fuente: Colegio de Bachilleres *Cuatro años de labores 1998 – 2002*, Colegio de Bachilleres, México, 2002, p. 49, A52 y A53.

Además, según la institución, estos proyectos han promovido: la cultura de la planeación entre los académicos, el trabajo colegiado, la aplicación y el

cumplimiento de los programas de asignatura, el incremento de la permanencia y aprobación de los alumnos, toma en cuenta su opinión en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el involucramiento de las autoridades de los planteles en el proceso de planeación académica.

Un diagnóstico más reciente,⁹³ expresa que existe un limitado desarrollo de estudios de la práctica docente que permita precisar la importancia de factores que dificultan o favorecen el aprendizaje, salvo por el conocimiento que han aportado los proyectos Estrategias de intervención pedagógica y Proyectos integrados de trabajo colegiado en las academias. Sin embargo, resultados parciales de los análisis realizados en algunas asignaturas del plan de estudios, evidencian una significativa diversidad de estrategias utilizadas por los docentes con el propósito de favorecer el aprendizaje; aunque no se cuenta con datos suficientes acerca de su impacto, se ha conjeturado que las de uso común no dan los resultados esperados.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, se carece de un proceso sistemático que permita valorar la forma en que ésta se lleva a cabo en los cursos normales, aunque se tiene evidencias de que los docentes no siempre toman en cuenta todos los aprendizajes planteados en los programas; asimismo, se observa una gran diversidad de estrategias y formas de valorar, aunque algunas no son del todo congruentes con la normatividad. En este marco, se tiene prevista la conformación de bancos de reactivos por asignatura, validados desde el punto de vista didáctico y de congruencia con los programas de estudio que facilitan la elaboración de exámenes para ser utilizados en distintos proyectos, aunque esto es incipiente.

También, en la práctica cotidiana de los planteles, los profesores trabajan con materiales de apoyo elaborados localmente, los que no han sido validados sistemáticamente; de hecho no cuentan con el material suficiente, ni en cantidad ni

⁹² Colegio de Bachilleres *Cuatro años de labores 1998 – 2002*, Colegio de Bachilleres, México, 2002, p. 49

⁹³ Colegio de Bachilleres *Programa de desarrollo institucional 2002-2006*, Colegio de Bachilleres, México, 2002.

en variedad para impartir los programas, ni los libros y fascículos editados por la institución satisfacen todas las necesidades. Para contribuir a compensar esta carencia, en algunos de los cursos del programa de formación y actualización, los docentes participantes han elaborado materiales de apoyo para todo el semestre; asimismo, como parte de dicho programa se ha incorporado una línea orientada a este fin; no obstante, es importante intensificar las acciones para que se cuente con instrumentos altamente significativos y de calidad, para facilitar el aprendizaje.

En la formación de profesores se ha priorizado la elaboración de material impreso, que es el más utilizado, sin embargo, es necesario que se cuente con audiovisuales y multimedia que apoyen la función docente, así como los elementos teórico metodológicos para diseñarlos y utilizarlos, dado que permiten diversificar las estrategias de enseñanza aprendizaje.

En la parte de formación del diagnóstico referido, se menciona que debido a los diferentes perfiles profesionales e institucionales de procedencia del personal académico, así como la dificultad en el manejo conceptual de algunas temáticas de los programas de asignatura, dentro del proyecto se incluyó un campo disciplinario que impulsa en los docentes el manejo amplio de los contenidos de las materias. De los 674 talleres que se realizaron en 2001 (consulte el Cuadro de talleres de formación y actualización del 2000 al 2002), más arriba mencionado, en los que participaron 8211 profesores, 1755 lo hicieron en los disciplinarios dirigidos a atender de manera específica las materias del plan de estudios.

Otra problemática a atender en el adiestramiento es la falta de pertinencia en el uso de estrategias que faciliten el procesamiento de información en los alumnos y que promuevan el aprendizaje significativo, dado que por la formación profesional desconocen este tipo de estrategias y la forma de aplicarlas en las materias específicas. Para atender este problema se diseñó un campo metodológico enfocado a impulsar el manejo de aspectos teórico-prácticos para diseñar, elaborar, instrumentar y evaluar los medios instruccionales que le permitan impartir sus clases y evaluar el aprendizaje de manera planificada y sistematizada. Durante 2001, el 31.6% del total de participantes, es decir 2596 profesores, participaron en

talleres dirigidos a reforzar los aspectos teórico-metodológicos para el aprendizaje de las materias de manera específica.

Ante la importancia, la complejidad y el tiempo requerido para la planeación, disposición y ordenamiento de las estrategias de enseñanza para lograr el éxito en el aprendizaje de los alumnos, y observándose que estas acciones son insuficientes, el proyecto de formación contempla las EIP y PITCA, como un medio que formaliza un espacio en el cual los profesores planifican su intervención pedagógica para todo un semestre, contribuyendo al mejoramiento del proceso educativo. Durante el 2001 se realizaron 50 proyectos contando con la participación de 322 profesores y atendiendo a 30 mil alumnos, lográndose que los alumnos de los profesores participantes en los proyectos obtuvieran diferencias positivas respecto a la media de aprobación del Colegio, hasta en 24%. En el 2002, la participación de los profesores ascendió a 395, atendiendo a 22 mil alumnos (remitirse a cuadro de proyectos de integración. EIP y PITCA).

Para promover la participación de los profesores en los eventos de formación la institución ha instrumentado diversas estrategias como la difusión de los talleres en diferentes medios: invitación personalizada, propagación en gacetas y página Web del colegio, así como el trabajo directo con jefes de materia y directivos de planteles.

5.1 La estructura de la EIP

La formación y actualización pretende, como se ha visto, el reforzamiento permanente de los conocimientos disciplinarios, pedagógicos y el desarrollo de estrategias y metodologías para la enseñanza. Con tal intención se instrumenta el Proyecto de Integración: Estrategias de Intervención Pedagógica⁹⁴, que conjunta los saberes y haceres que el profesor ha adquirido en su preparación académica en los campos disciplinario, metodológico y psicopedagógico, para proporcionar al profesor una visión integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como

⁹⁴ Colegio de Bachilleres *Proyecto de Integración: Estrategias de Intervención Pedagógica, Guía del Instructor*, Colegio de Bachilleres, México, 2002.

la importancia que tiene la planeación de dicho proceso. Por lo que su objetivo es el de planear, aplicar y evaluar una estrategia de intervención para el programa de asignatura a partir de la integración de los elementos disciplinario-didácticos y teórico-metodológicos, para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes,

Su estructura presenta dos etapas: una de formación y otra de producción. La primera etapa se divide en: a) objetivo: cómo integrar la disciplina y la didáctica en el diseño de una EIP, elaborar una EIP de acuerdo con el programa de asignatura y el modelo educativo institucional. b) contenidos: principios constructivistas de enseñanza-aprendizaje, planeación de ésta, temáticas de la asignatura, estrategias de enseñanza, estrategias para favorecer el aprendizaje estratégico, evaluación de éste y técnicas para la instrucción grupal. c) estrategia general de trabajo: el taller se desarrolla a partir del trabajo individual y colectivo para el logro de los objetivos; las participaciones del instructor y los integrantes son, en este sentido, la parte medular de las actividades de trabajo. d) requisitos de acreditación y evaluación: 100% de asistencia, entrega de productos parciales y finales del cronograma de actividades, acciones extrataller y entrega de estrategia de acuerdo a los lineamientos establecidos en el proyecto. e) evaluación del taller: con la finalidad de contar con información sobre el proceso y obtener elementos que permitan valorar la operación y resultados obtenidos durante las 80 horas de trabajo, se aplicará una evaluación inicial y una final entre los participantes (ver anexo 1 Esquema del proyecto de integración).

Se realiza un cronograma de actividades para 16 sesiones (de 5 horas para sumar las 80 horas), que contiene cuatro rubros para cada sesión: objetivo, contenido, producto y actividad extrataller.

Se inicia con un análisis de los principios constructivistas y su relación con la planeación de la enseñanza aprendizaje; luego se ubica el marco contextual de la EIP con la introducción al programa de asignatura; se continua con un análisis conceptual (y su respectivo mapa) del programa para establecer los objetivos a lograr y los conocimientos previos; después se incorporan factores, principios y

estrategias para el diseño motivacional de un plan de clase y la incorporación de estrategias instruccionales (criterios de clasificación y elaboración) de enseñanza; también se abordan los procedimientos alternativos para favorecer el aprendizaje estratégico; de igual forma se realiza la dosificación programática y el propósito de las actividades educativas; se prefiguran planes de clase; se incluyen los materiales de enseñanza; se describen las modalidades de evaluación institucional con los medios de evaluación del conocimiento, su validez y confiabilidad.; se elaboran reactivos; se diseñan los instrumentos para evaluar las modalidades diagnóstica y sumativa; de la sesión 11 a la 16 los participantes elaboran los planes de clase por unidad y los socializan; la estructura de la EIP en versión preliminar, y los lineamientos, criterios y acuerdos para la aplicación y seguimiento de la EIP durante un semestre en el aula (ver anexo 2 Cronograma de actividades).

Un elemento que me parece innovador es que el tipo de planeación que se les va a enseñar a los profesores participantes, es el que se aplica en el desarrollo del taller que se imparte, a través de la elaboración de un plan de clase para cada sesión. Este se inicia con un cuadro de encabezado que contiene: tema, número de sesión, objetivo de ésta, aprendizajes a lograr y conocimientos previos. También aparece otro cuadro en el que se indican las actividades en tres fases: apertura, desarrollo y cierre; cada fase se organiza, a su vez, en tema, tiempo, objetivos y orden del día, en otra columna del mismo cuadro se indica la técnica, el material y las recomendaciones (ver anexo 3 Formato de plan de clase). Se repite este esquema para cada uno de los puntos del orden del día. Toda la estructura es aplicada en cada una de las fases. Para esta primera sesión se agregan formatos para el instructor como el acta de asistencia, la relación de participantes, la evaluación diagnóstica, tarjetas y esquema de los elementos de la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje y un ejemplo de moldeamiento de los principios constructivistas (ver anexo 4 Esquema de los elementos de la planeación).

Para la sesión cuatro se trabajan dos materiales de apoyo: el primero trabajo el diseño motivacional de la instrucción, que presenta un cuadro de concentración que en la primera columna y en la segunda los objetivos a lograr y las estrategias

para ello: A) (acción) La forma de presentar; (objetivo) que implica activar la curiosidad e interés, (estrategia) información nueva, problemas a resolver y mantener la atención. B) Forma de organizar la actividad, organizar la actividad de grupo, dar opciones de actuación para la autonomía. C) Mensajes que el profesor transmite; orientar la atención, antes, durante y después de la tarea. Promover los aprendizajes, la inteligencia como algo modificable, resultados responden a causas, toma de conciencia de factores de motivación. D) Modelo para afrontar la tarea y valorar resultados; ejemplificar comportamientos y valores. E) Evaluación; organizar la evaluación, se considera como ocasión para aprender, debe evitar comparaciones entre participantes; a través del diseño evalúe lo que sabe y donde está el problema, información cualitativa de lo que se debe corregir, mensajes para optimizar la confianza en posibilidades y no ser pública.

El segundo material, esquema de estrategias de enseñanza se divide en tres partes: directivas, educativas e instruccionales, las últimas se dividen en presinstruccionales como objetivos pretest, coinstruccionales como mapas conceptuales y redes semánticas, y posinstruccionales como resúmenes, modos de respuesta. Luego se pasa a definir lo que es estrategia, de enseñanza e instrucción, para finalmente presentar un cuadro de estas últimas con 4 columnas: estrategia, definición y características, efectos esperados en los alumnos y proceso cognitivo en el que incide la estrategia (ver anexo 5 Cuadro de estrategias instruccionales).

En la sesión 5, se abordan las estrategias de aprendizaje y las técnicas grupales a partir de ejercicios específicos. Para esto, se identifican los factores de aprendizaje estratégico: objetivo, tarea, planificación, organización, autoregulación, estrategias de apoyo, metacognición, enfoque superficial y profundo. Luego se pasa a los criterios para elegir técnicas grupales y su aplicación a las fases instruccionales, éstas pueden apoyar a los docentes en 5 puntos: conocer la actitud hacia la asignatura, como alternativa de evaluación formativa, manejar contenidos áridos o difíciles, incidir en la dinámica grupal para facilitar la comprensión y trabajar los conceptos cognitivos, afectivos y sociales.

En la siguiente sesión, se hace una dosificación programática y las actividades de enseñanza-aprendizaje para cada temática, considerando los objetivos a lograr y la carga horaria, esto se hace para cada unidad temática. Se traslada la dosificación a los formatos de plan de clase, incluyendo las actividades de los alumnos, del profesor, las características de los materiales y las técnicas grupales. Luego se seleccionan los materiales de apoyo, desde los conocimientos a lograr, para lo cual se presentan los criterios para dicha selección; además se integran las estrategias instruccionales adecuadas para el tipo de material de los planes de clase, que serán psicológicamente y lógicamente acordes para ser significativos en el aprendizaje. Esto se hace a través de un cuadro con tres columnas: la estrategia, su definición y los resultados esperados.

En la sesión que sigue, se centran en la evaluación, elaborando un plan para valorar el aprendizaje. Inicialmente se ve la medición del aprendizaje en general, luego la relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la valuación, para pasar al enfoque institucional de ésta. Enseguida se presentan los tipos de conocimiento declarativo y procedimental, para pedir que se clasifiquen los aprendizajes de acuerdo al tipo de conocimiento. Se pasa a los medios: técnicas, instrumentos y reactivos; luego a los conceptos de validez y confiabilidad.

En otra sesión, se producen y validan instrumentos, para la fase diagnóstica y sumativa, mediante elaboración, validez y confiabilidad. Para esto se proporciona un instructivo de lineamientos de reactivos de opción múltiple y un formato para elaborarlos y una lista de verificación de los de prueba objetiva.

Finalmente, en las últimas sesiones (11 a 16) se aplica todo lo aprendido, por lo que se pide como producto los planes de clase para cada una de las unidades del programa; conjuntadas todas se integra una EIP en versión preliminar que es revisada por el conjunto del grupo de participantes, se revisan los lineamientos para la aplicación y seguimiento de una EIP, se entregan los formatos para la aplicación y el seguimiento en un grupo de alumnos.

Por otro lado está el Paquete del participante,⁹⁵ en las primeras páginas presenta similitud con el del instructor: presentación, objetivo y estructura, en dos momentos: formación y producción. Para la primera etapa, se especifican los propósitos, contenidos, estructura general de trabajo, requisitos de acreditación y evaluación del taller; un esquema del Proyecto, el cronograma de actividades por sesión, una relación de los materiales o documentos a revisar.

Además, con un formato de evaluación diagnóstica, otra de evaluación sumativa, que contiene la asignatura, la unidad, la fecha y el nombre del elaborador, se divide en 8 columnas: referencia del programa, aprendizajes a lograr, peso de estos, tipo de conocimiento: declarativo o procedimental, y medios de evaluación: técnica, instrumento y reactivo. Los principios del diseño motivacional de instrucción, estrategias instruccionales, aprendizaje estratégico, hoja de ejercicios, formato de procedimiento para favorecer estrategias de aprendizaje, criterios para aplicar técnicas grupales, los momentos de la instrucción y las técnicas grupales, formato de dosificación programática, criterios para seleccionar materiales de apoyo, cuadro de estrategias, esquema de medios de evaluación del aprendizaje, lineamientos para la elaboración de reactivos de opción múltiple, formatos para elaborar reactivos y formato para prueba objetiva.

Enseguida, vienen ordenados los documentos que los participantes deben revisar: Psicología y currículum, Orientaciones para la elaboración y presentación de la EIP, El modelo de enseñanza directa, Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes, Adquisición de estrategias de aprendizaje, Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Orientaciones para la evaluación del aprendizaje y Técnicas, instrumentos y reactivos para la evaluación del aprendizaje. De los que haremos una semblanza.

El documento I Coll, Cesar *Psicología y currículum*, Paidós, México, 1995, p. 34-44; inicia destacando los aportes que la psicología proporciona al diseño curricular son útiles para seleccionar objetivos y contenidos, establecer secuencias

⁹⁵ Colegio de Bachilleres *Proyecto de Integración: Estrategias de Intervención Pedagógica. Paquete del participante*, Colegio de Bachilleres, México, 2002.

de aprendizaje para la asimilación significativa, tomar decisiones en la manera de enseñar y evaluar los aprendizajes alcanzados; aunque a pesar de que provienen de teorías y explicaciones discrepantes, participan de algunos principios comunes.

Es por lo que se sustentan en seis enfoques: la teoría genética de Piaget, en la concepción de cambio y las formulaciones estructurales del desarrollo operativo y las recientes estrategias cognitivas y procedimientos para resolver problemas. La teoría de la actividad, las relaciones entre aprendizajes y desarrollo, y la importancia de la relación interpersonal. La Psicología cultural, con un enfoque unificador a partir de los conceptos de desarrollo, aprendizaje, cultura y educación. La teoría del aprendizaje verbal significativo y la de la asimilación, dirigida a explicar el aprendizaje de bloques de conocimiento altamente estructurado. La de los esquemas, que basada en el procesamiento humano de información postula que el conocimiento previo es un factor decisivo en los nuevos aprendizajes. La de la elaboración, que intenta construir una concepción global de la instrucción.

Según esto, los principios compartidos de ellas son: la selección de objetivos y contenidos y en la manera de planificar el aprendizaje, se deben ajustar a las peculiaridades del funcionamiento de la organización mental del alumno, que proviene del nivel de desarrollo operativo. La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal está igualmente condicionada por el conocimiento previo, que debe tenerse presente para la secuencia del aprendizaje aunque también para la metodología de la enseñanza y la evaluación.

Lo que el alumno aprende depende tanto del estado de desarrollo operativo como del conjunto de conocimientos de sus experiencias previas. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza son elementos interrelacionados, el nivel de desarrollo afectivo condiciona los posibles aprendizajes por medio de la enseñanza, a su vez, puede llegar a modificar este mediante los conocimientos que promueve.

Si el nuevo material se relaciona en forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, es asimilado en su estructura cognocitiva, estamos realizando un aprendizaje significativo; si sólo se memoriza sin relacionarlo con conocimientos previos es repetitivo, memorístico o mecánico. Para

que sea significativo debe cumplir dos condiciones: debe ser potencialmente significativo, tanto en su estructura interna o significatividad lógica, no debe ser arbitrario ni confuso; desde su posible asimilación o psicológica en la estructura cognitiva debe haber elementos pertinentes y relacionables. También, en segundo lugar, un papel decisivo de los aspectos motivacionales, no predispuesto a memorizarlo.

Cuanto mayor sea el grado de significatividad, mayor será su funcionalidad, dado que podrá relacionarse más ampliamente con nuevas situaciones y contenidos. Debe establecerse las relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva. Diferenciar la memoria mecánica repetitiva de la memorización comprensiva, que no es sólo el recuerdo de lo aprendido sino la base a partir de la cual se abordan nuevos aprendizajes. Aprender a aprender, equivale a ser capaz de realizar los significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y actividad escolar, a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como la planificación y regularización de la actividad propia.

Los esquemas de conocimiento son estructurados de datos para representar conceptos almacenados en la memoria aplicables a objetos, situaciones, sucesos, acciones. La codificación de estos esquemas en el contexto de la educación escolar es un proceso de equilibrio-desequilibrio-reequilibrio. No basta con el deseajuste, es el previo para el aprendizaje significativo, para que llegue a término, es preciso reequilibrarse modificando adecuadamente sus esquemas o construyendo nuevos.

El documento II, Colegio de Bachilleres *Orientaciones para la elaboración y presentación del Proyecto de integración: Estrategias de intervención pedagógica*, Colegio de Bachilleres, México, 2000. 8p., parte de una introducción en la que se aclara la finalidad del documento, luego pasa a enlistar los elementos que debe contener el proyecto, como son: Elementos de identificación: carátula, créditos e índice; después viene la Presentación con: Introducción y Estructura con: marco contextual y plan de clase; el primero se desglosa indicando que debe llevar:

introducción al programa de la asignatura, donde se habla de ubicación, intención, enfoque y modalidades de evaluación. Además de una presentación de la unidad, que contiene: introducción a la unidad, temática de la unidad, análisis conceptual y mapa conceptual. Finalmente se señala el plan de clase, los anexos y la bibliografía; para pasar a la descripción de esos elementos.

La estructura de la Estrategia de Intervención esta conformada por: un marco contextual y un plan de clase. En el primero se incluye: una introducción al programa de la asignatura en las que se contempla la ubicación de esta en el plan de estudios, el semestre y la finalidad, además al área de conocimiento a la que pertenece y que cualidades trata de desarrollar; la intención que tiene ésta en el desarrollo del alumno; el enfoque en el que se seleccionan, estructuran y dosifican los contenidos, con dos líneas la disciplinaria y la didáctica. En esta última se hace el tratamiento de los contenidos basado en la teoría constructivista y los componentes de la práctica educativa: problematización (cuestionar conocimiento), organización lógica e instrumental (actividades y habilidades para nuevos conocimientos), incorporación de información (qué adquiere y construye), aplicación (resolución de problemas), consolidación (conocimiento relacionado y aplicado). Por el contrario, la primera línea se relaciona directamente con un área de conocimiento específico.

Propone una evaluación del aprendizaje de los contenidos temáticos en tres modalidades: diagnóstica para evaluar conocimientos previos, formativa con actividades y productos durante el proceso de enseñanza aprendizaje y, sumativa que valora la posesión de conocimientos, habilidades y actitudes.

En la presentación de la unidad se hace una introducción e indicación de los temas que lo conforman y la carga horaria, se explican los conceptos de ésta en el marco de la intención y el enfoque, luego se elabora un mapa conceptual que presenta las relaciones conceptuales de los temas de la unidad.

Después de describir los contenidos de la unidad y diseñar el mapa conceptual, se procede a presentar un cuadro de plan de clase como una propuesta de trabajo en el grupo, este se desarrolla con base en una secuencia de

apertura, desarrollo y cierre que forman una sesión instruccional organizada y sistematizada, la cual contiene dos aspectos: en el primero se presenta un cuadro con el tema, el número de sesión, los objetivos, los aprendizajes a lograr y los conocimientos previos; en el segundo, al que se llama actividades que corresponde a la secuencia de acciones desarrolladas durante la clase, esta organizada en fases.

De apertura que inicia estableciendo el tiempo estimado que se ocupará, donde se realiza la socialización de los objetivos, se plantea un orden del día, además de los elementos estratégicos que aparecen en el margen derecho que propician y facilitan tanto la enseñanza como el aprendizaje, son: técnicas que propiciarán la dinámica de trabajo y aprendizaje, material que es el didáctico o los recursos para la operación de las actividades, y recomendaciones que son orientaciones para una mejor aplicación de las actividades. De desarrollo, aquí se presenta el tiempo, el tema y el producto junto con técnica, material y recomendaciones. De cierre, donde se hace una recapitulación y se indican las actividades extraclase con técnica, material y recomendaciones. Al final del formato se deja un espacio para las notas del profesor, donde se ponen los comentarios acerca de la aplicación del plan. Por último se incluyen los anexos que son los materiales y documentos de apoyo como las lecturas, las guías de lectura, los instrumentos de las tres modalidades de evaluación; además de la bibliografía.

Documento III, Egge, Paul y Donald Kauchak “El modelo de enseñanza directa” en *Estrategias docentes*, FCE, Buenos Aires, 1999, aquí se presenta una visión general de la enseñanza directa, diciendo que el modelo es una estrategia centrada en el docente, que utiliza la explicación y la modelación, y enseña conceptos y habilidades combinando la práctica y la retroalimentación, teniendo cuatro etapas: introducción; donde se revisa el conocimiento previo, se comparten las metas de aprendizaje y se valoriza el nuevo contenido; presentación, aquí se explica el nuevo contenido y provee el modelo; práctica: guiada, se da oportunidad para ejercitar o categorizar, aplicar el nuevo contenido; e independiente, que promueve la retención y la transferencia practicando el concepto o la habilidad.

Estructura social del modelo. Las clases de enseñanza directa comprometen activamente a los elementos mediante el uso de preguntas, los ejemplos, la práctica y retroalimentación. Los patrones de interacción responden a la transferencia de responsabilidad. Al inicio los docentes hablan y presentan el contenido, a lo largo de la clase, el docente va hablando menos, y cuando los elementos se vuelven más hábiles, asumen mayor responsabilidad en la explicación.

Planificar clases según el modelo de enseñanza abierta. Comienza especificando metas, identifica el conocimiento previo y selecciona problemas para la aplicación. En la precisión de metas se enseñan conceptos y habilidades específicas. Los alumnos aprenden conceptos, interrelaciones y características, examinando ejemplos positivos y negativos. Las habilidades son operaciones cognitivas con tres características: tienen un conjunto de procedimientos identificables, pueden ser ilustradas con ejemplos y se desarrollan mediante la práctica. La enseñanza de éstas tiene dos metas: automatización y transferencia. La primera resulta del sobreaprendizaje de una hasta que puede realizarse con poco esfuerzo consciente; la transferencia ocurre cuando una de ellas o conocimiento aprendido en una circunstancia puede aplicarse a circunstancias diferentes.

Identificar el conocimiento previo necesario. Este es diferente para un concepto o una habilidad; para los previos implica identificar un concepto supraordenado con el cual está conectado; la de habilidades implica identificar subhabilidades para una nueva. El análisis de tareas o proceso de descomponer una de aquellas en sus partes componentes es útil.

Seleccionar los ejemplos y problemas. Para conceptos se relaciona la definición con ejemplos y categorizarlos; en una habilidad los problemas ayudan a comprender procedimientos y practican la nueva, la selección de ejemplos y problemas concretos es esencial para lograr el éxito en clase.

El documento IV es, Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” en *Estrategias*

docentes para el aprendizaje significativo, Mc. Graw-Hill, México, 1998, donde se habla de las estrategias de enseñanza como procedimientos o recursos utilizados por un agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. Las estrategias se encuentran involucradas en esta promoción a partir de contenidos escolares; en el primer caso se pone énfasis en el diseño, programación, elaboración y realización de contenidos a aprender orales o escritos, en el segundo la responsabilidad recae en el aprendiz.

La investigación de estrategias se ha enfocado en el aprendizaje estratégico, a través del diseño de modos de intervención cuyo propósito es dotar a los alumnos de elementos efectivos para el aprendizaje escolar, así como para el mejoramiento en áreas y dominios determinados.

Clasificación y funciones de las estrategias de enseñanza. Las principales son: objetivos o propósitos de aprendizaje, resúmenes, ilustraciones, organizadores previos, preguntas intercaladas, pistas tipográficas y discursivas, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas y uso de estructuras textuales. Diversas estrategias pueden incluirse antes, durante y después de un contenido curricular, sea en un texto o en una dinámica de trabajo. Así, una primera clasificación de este tipo de enseñanza se basa en su momento de uso y presentación. Estrategias preinstruccionales son: objetivos y organizadores previos; coinstruccionales son ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías; posinstruccionales son preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes y mapas.

Estrategias para: activar conocimientos previos y establecer expectativas adecuadas en alumnos. La articulación del conocimiento previo puede servir para conocer lo que saben los alumnos y utilizarlo como base para promover nuevos aprendizajes.

Orientar la atención de los alumnos, para facilitar y mantener la atención durante la sesión como preguntas insertadas, uso de pistas o claves e ilustraciones.

Como organizadoras de la información que se ha de aprender, permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva al representarla en forma

gráfica o escrita, como representaciones visoespaciales en mapas o redes, o gráfica como cuadros sinópticos.

Con la intención de promover el enlace entre conocimientos previos y nueva información, asegurando mejorar la significatividad de los aprendizajes logrados, como organizadores previos y analogías.

Tipos de Estrategias para enseñanza: características y recomendaciones.

Objetivos e intenciones: son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje de determinados contenidos curriculares, así como los efectos esperados que se pretenden. Sus funciones son: actuar como elementos orientadores, servir como criterios discriminatorios de aspectos relevantes de los contenidos, generar expectativas de lo que se va a aprender, formar criterio de lo que se espera al término de la clase, proporcionar elementos para orientar la actividad. Recomendaciones de uso: formular con claridad la actividad, contenidos y evaluación, familiarizar a los alumnos con ellos, enunciarlos, no demasiados.

Ilustraciones: sus funciones son: dirigir y mantener la atención, explicar visualmente lo difícil verbalmente, retención de información, clasificar y organizar información, mejora el interés y la motivación; las más usuales son: descriptiva, expresiva, construccional, funcional, lógica matemática, algorítmica y arreglo de datos.

Resúmenes: es una versión breve del contenido, donde se enfatizan las partes sobresalientes de la información; sus funciones son: ubicar dentro de la configuración general del material, enfatizar información importante, introducir al nuevo material, familiarizar con el argumento, organizar, integrar y consolidar la información adquirida. Las recomendaciones son: cuando el material es extenso, tener cuidado con el vocabulario y la redacción, eliminar la información trivial, condensar e integrarla.

Organizadores previos: está compuesto por el conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión que la información nueva; sus funciones son: proporciona un puente entre lo que se posee y la información nueva, ayuda a organizar la información con generalidad, especificidad, ofrecer un marco

conceptual donde se ubica la información. Se recomienda: hacer un inventario de conceptos centrales, conceptos que engloben a los centrales, mapa conceptual.

Preguntas intercaladas: las que se plantean a lo largo del material de enseñanza. Hay preguntas (intencionales) y pospreguntas (incidentales); sus funciones son: mantener la atención, dirigir las conductas de estudio hacia información relevante, práctica y reflexión sobre información. Las sugerencias son: para textos extensos, para mantener la atención y participación, el número y la ubicación la determina la importancia del contenido, dar instrucciones apropiadas para su manejo.

Analogías: es una proposición que indica que una cosa es semejante a otra, se compone de tópico o contenido a aprender, el vehículo con el que se establecerá la analogía, y conectivo que une al tópico y el vehículo, y explicación de la relación analógica; sus funciones son: incrementar la efectividad de la comunicación, proporcionar experiencias concretas, familiarización y concretización de información, mejorar comprensión. Se aconseja: que sea explícita entre dos contenidos, no ir más allá de la similitud, dar diferencias y limitaciones de la analogía, son para contenidos abstractos y difíciles.

Pistas tipográficas y discursivas: son avisos que se dan en el texto para organizar o enfatizar elementos de la información. Tipográficas: alternar mayúsculas y minúsculas, tipos y tamaños de letras, títulos y subtítulos, logotipos, colores. Discursivas: tono de voz, expresiones como “es importante”, anotación de lo importante, gestos enfáticos, pausas y discurso lento, reiteración y recapitulación. Sus funciones son: auxiliar en la detección de elementos más importantes; las recomendaciones son: no usar muchas y hacerlo racionalmente.

Mapas conceptuales y redes semánticas: son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimientos. Un mapa conceptual es una jerarquía de diferentes niveles de generalidad, estructurada por varias proposiciones: conceptos, proposiciones y palabras de enlace. Una red semántica es una representación entre conceptos, pero a diferencia del mapa, no son organizadas necesariamente por niveles jerárquicos, son laxas en las líneas que relacionan los conceptos. Hay tres tipos de relaciones semánticas entre conceptos, objetos y

procesos: de jerarquía, de encadenamiento y de racimo. Sus funciones son: representar gráficamente los conceptos, facilitan la exposición y explicación, permite la negociación de significados, comprender un episodio didáctico amplio, explora conocimientos previos y determina el nivel de comprensión de conceptos vistos; las sugerencias son: para los mapas hacer una lista de conceptos, clasificar los niveles de abstracción, identificar el concepto nuclear, elaborar jerárquicamente, reelaborar, rotular los enlaces; para las redes hacer lista de conceptos, identificar concepto nuclear, ver las relaciones del núcleo con los restantes, elaborar y reelaborar. Las opciones son: hacer comprender el sentido de ellos, los conceptos principales, no hacer grandes redes, hacerlas en el acto y explicarlas.

Estructura de texto: sus implicaciones de enseñanza, son la estructuración de ideas contenidas en un texto que le da organización, direccionalidad y sentido. Se seleccionan determinadas estructuras para agrupar ideas. Hay textos narrativos que tienen como función divertir o dejar una enseñanza moral, con escenarios o secuencias de episodios y presentan un esquema de solución de problemas; los expositivos que comunican y proporcionan una explicación acerca de una o más temáticas. Existen dentro de estos, de colección organizados asociativamente alrededor de un tema, articulando en forma subordinada una serie de atributos; de secuencia que se organizan por orden cronológico; comparativos adversativos con semejanzas y diferencias entre dos o más temáticas; de covariación con relación retórica de causa efecto; y de problema solución. Los narrativos son utilizados para el nivel elemental y los expositivos en todos los niveles.

Los lineamientos generales para el empleo de estrategias de enseñanza son: delimitar el tipo de población, dar información suficiente de lo que se espera, utilizar el lenguaje apropiado, no lenguaje técnico, organizar el material escrito que pueda leerse ágilmente, presentar una idea a la vez, entre los más importantes.

Documento IV, Pozo, Juan "Adquisición de estrategias de aprendizaje" en *Cuadernos de pedagogía*, número 175, México, Noviembre de 1989.; menciona los procesos psicológicos implicados en la adquisición de estrategias de aprendizaje, que son entendidas como secuencias integradas de procedimientos o actividades

que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de información o conocimientos. Las actividades o procedimientos que forman parte de las estrategias son las técnicas o hábitos de estudio que implican habilidades. Además, están los metaconocimientos o conocimiento sobre el propio funcionamiento del aprendizaje, para la selección y planificación y evaluación de éste. También, se aplican con conocimientos temáticos específicos. Otro componente son las de apoyo que tienden a mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el aprendizaje. Por último, se requieren de procesos básicos cuyo desarrollo hace posible la adquisición de conocimientos necesarios para la aplicación de una estrategia.

Hay que dotar al alumno no sólo de técnicas eficaces para el estudio y aprendizaje, sino también de un cierto conocimiento sobre su propio proceso de desarrollo, que les permita ver esas técnicas de un modo adecuado y estratégico.

Tipos de estrategias y su adquisición. Todas vienen a coincidir en la existencia de dos extremos que quedan resumidos en los enfoques superficial y profundo. El profundo tiene interpretación personal (interrelaciones de las partes de la tarea) y trascendencia (centrarse en el significado); el superficial con aislamiento (centrarse en los elementos de la tarea), memorización y pasividad (la tarea es definida por otro); que corresponden al aprendizaje asociativo (repetitivo) y al constructivo (significado personal).

Aquí se clasifican las estrategias en tres grandes grupos: de repaso (memoria), de elaboración (relación externa al material) y de organización (estructura interna del material).

El lugar de las estrategias en el curriculum. Siempre que se ayuda a un alumno a controlar y planificar su propio aprendizaje se le está enseñándola aprender. El sentido de ella es hacer que se adopte un enfoque profundo respecto al instruirse y que sean capaces de optar y decidir la estrategia más conveniente en cada caso y planificar. Además, cada profesor debe ocuparse de que sus alumnos aprendan a aprender sobre su materia.

El documento V, Monereo, C. (Coord) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Grao, Barcelona, 1994, establece que el profesor aprende su materia para poder enseñarla y enseña para que sus alumnos la aprendan. El profesor como aprendiz pone de manifiesto las repercusiones de enseñar a aprender al profesor sobre su propio aprendizaje. En la formación continua, durante el ejercicio profesional, deberá seguir siendo un aprendiz estratégico de su área, en función de las necesidades de formación que se le plantean.

Requisitos para el aprendiz estratégico: reflexión sobre el estado de los propios conocimientos y habilidades, que conforman una autoimagen que adquiere relevancia a la hora de predecir el éxito de una tarea y tomar decisiones. Y la capacidad que tienen los aprendices de regular su actuación para realizar una tarea o resolver problemas. Esta regulación se refleja en la planeación que realiza antes de comenzar la actividad, los registros que hace durante el proceso y las revisiones posteriores (se dan ejemplos).

El aprendizaje estratégico en la formación debe contemplar: objetivos generales como la comprensión y el análisis de diferentes variables, el conocimiento de la tipología de los procedimientos y el uso de ellos, la relación de ese uso con las diferentes habilidades cognitivas y la valoración de la utilización de los procedimientos adecuados para favorecer la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Diferencias entre las formaciones en el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje: la generalidad o especificidad de las habilidades que se pretende potenciar. La modalidad organizativa adoptada. El tipo de estudiante que tiene acceso al programa. Estos deben, a su vez, cumplir tres requisitos: generales, entrenamiento y práctica en el uso de procedimientos de aprendizaje, revisión y supervisión de su utilización y, el análisis de sus resultados y su utilidad en situaciones educativas (siguen ejemplos de ello).

Una de las características definitorias del uso estratégico de procedimientos de aprendizaje es la intencionalidad, cuando se utilizan estos para solucionar una tarea no se hace aleatoriamente, sino con un propósito y un objetivo determinados.

Es, por tanto, la intención del aprendiz la que determina el tipo y utilización de unos y otros métodos. En resumen, el aprendiz debería obtener conocimiento declarativo (sobre lo que aprende), conocimiento procedimental (sobre cómo aprende) y, sobre todo, conocimiento condicional (sobre cuándo y con qué finalidad utilizará el conocimiento aprendido).

De las resistencias para aprender estrategias, se dice que la inversión de tiempo y esfuerzo para aprender el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje queda compensada cuando se utilizan posteriormente de manera autónoma, y se debe participar y analizar la forma en que ellos inciden en los resultados que se obtienen.

A los docentes les debe interesar que no sólo se pudiesen utilizar los procedimientos para aprender sus enseñanzas, sino también conseguir que fuesen capaces de desarrollar formas de razonamiento, procedimientos a partir de los cuales se crean nuevos conocimientos en ese campo de saber. Como dotar de recursos similares a los que ha propiciado el desarrollo científico de esa materia; explicar las relaciones entre lo que enseñamos y cómo lo enseñamos; reflexionar sobre los procesos seguidos para resolver problemas en el aula.

Documento VII. Colegio de Bachilleres *Orientaciones para la evaluación del aprendizaje*, Colegio de Bachilleres, México, 1997. En el se señala que deben presentarse los propósitos y características del proceso de evaluación. Entendido como un proceso cuyo propósito es obtener información capaz de regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ajustarlo a una mayor eficiencia y determinar si los aprendizajes han sido logrados. Esa información permite identificar: el dominio sobre los antecedentes o requisitos para lograr el conocimiento, el avance que se va logrando, la eficiencia de la metodología para la enseñanza, los objetivos alcanzados al finalizar una etapa de enseñanza.

Esto permite juicios y toma de decisiones en: la eficiencia de la estrategia didáctica, los ajustes que se deben hacer, la planeación subsecuente. Esta tiene una función reguladora y otra decisoria, además de las condiciones de oportunidad, cuando proporciona información en el momento adecuado, para fundamentar la

acción y la determinación; es pertinente cuando se aplican criterios, medios e instrumentos acordes al contenido, el tipo de conocimiento y el nivel de complejidad.

Modalidades de la evaluación del aprendizaje: diagnóstica, formativa y sumativa, fraccionándose en para qué evaluar, qué evaluar, cuándo evaluar y cómo evaluar.

Por otro lado, el Proyecto Integrado: Estrategias de Intervención Pedagógica, años más tarde cambió a Proyecto de Integración: Estrategias de Intervención Pedagógica de Trabajo Colegiado en las Academias (PITCA). En los dos se diseña y aplica una EIP en la que se intercambian experiencias de las academias de los planteles para planear una asignatura con la intención de alcanzar los objetivos programáticos. La diferencia es que la EIP es para una asignatura en la que participan profesores de varios planteles a la vez, mientras que la PITCA se realiza sólo en el área o academia de un solo plantel.

Dicho esto, pasamos en el siguiente capítulo a la exploración de una Estrategia de intervención pedagógica, en la asignatura de Métodos de Investigación I, del área de Filosofía; de donde rescataremos los problemas que se presentan en la operación y los impactos que tienen entre los docentes.

CAPITULO VI

EL ANALISIS DE UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCION PEDAGOGICA, EN LA
ASIGNATURA DE METODOS DE INVESTIGACION I

Las estrategias que se tienen que utilizar para considerar y organizar las actividades escolares, con la finalidad de optimizar al proceso de enseñanza-aprendizaje, es una de las acciones de suma importancia que tiene en sus manos el docente, por lo que debe estructurar las acciones más eficaces que favorezcan el proceso de construcción del conocimiento en el espacio áulico. Los resultados corresponderán a su efectivo manejo en la ejecución oportuna de la planeación y evaluación, para propiciar el desarrollo en la formación del sujeto.

Nos proponemos identificar la planeación que se utiliza en el Colegio de Bachilleres para distinguir el enfoque u orientación que se le da a ésta, y determinar cómo la ajustan a las particularidades concretas de la institución; además de explicar la concepción que maneja en la forma de proyectar las estrategias pedagógicas y la utilización que hacen de ella. Lo cual significa comprender una práctica educativa orientada hacia la intervención pedagógica, que propicie la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento, a través del interés por el desarrollo de habilidades intelectuales en la solución de problemas y toma de decisiones de los estudiantes.

Orientarnos hacia la búsqueda de los factores que inciden en la aplicación adecuada de la planeación, a través de las Estrategias de intervención pedagógica en su elaboración, aplicación y evaluación por parte de los docentes, nos conduce a plantear hipotéticamente: la aplicación de la planeación por parte de los profesores, el nivel de conocimientos relativos a los procesos de planeación didáctico-pedagógica, la ausencia de una cultura de la planeación, la calidad de los cursos de capacitación didáctica, la calidad de los cursos de formación disciplinaria, el diseño de los cursos de capacitación para la planeación didáctica al nivel institucional, la aplicación del proyecto de estrategias de intervención, el tipo de participación de los profesores en los cursos, la evaluación y el seguimiento de la aplicación de las estrategias.

La operacionalización de estos supuestos, nos permitió elaborar instrumentos que fueron aplicados a instructores y profesores participantes en EIP, lo que nos condujo a descubrir lo siguiente:

El conocimiento didáctico durante la formación inicial

Formación didáctico-pedagógica en la practica docente

Evaluación de los cursos institucionales

Utilización de la experiencia docente

Conocimiento de corrientes pedagógicas

Tiempo disponible para desarrollar contenidos

Conocimiento de objetivos de asignatura

Introducción de información al programa de estudio

Importancia del programa operativo

Utilización de estrategias de enseñanza

Períodos de evaluación

Procedimientos de evaluación

Importancia de examen diagnóstico

Utilización de recursos didácticos

Conocimiento de modelos de planeación

Etapas en que se planean actividades

Aplicación de planeación entre docentes

Participación en diseño de planes y programas

Criterios de selección de contenidos para EIP

Conocimientos previos

Habilidades a desarrollar

Enseñanza de planeación de docentes

Participación en estrategias de intervención

Calidad en la participación

Formas de evaluación de docentes

Instrumentos de evaluación de docentes

Cambios en planeación

Iniciamos con la presentación de un cuadro que expone el resumen de la totalidad de talleres operados durante los noventa, considerando las asignaturas a las que iban dirigidas, con la intención de tener una visión de la participación de los docentes en los talleres de formación en ese período.

Para asignatura la nomenclatura es:

MDI I: Métodos de Investigación I

MDI II: Métodos de Investigación II

Para tipo de taller, la nomenclatura es:

TAP: Taller de Análisis del Programa

TOP: Taller de Operación del Programa

TPC: Taller de Profundización de Contenidos

EIP: Estrategia de Intervención Pedagógica

Cuadro de talleres operados por asignatura

Para los noventa, en el área de Filosofía la asignatura de Métodos de Investigación I es la que se ha cubierto por más planteles, 15 de los 20 planteles que existen en el área metropolitana de la Ciudad de México. Sobresale el plantel 11, el cual a pesar de contar con 5 profesores la academia de Filosofía la asistencia a las EIP ha sido de 9, esto quiere decir que algunos repitieron la realización. Sobresalen, también, los planteles Iztapalapa, Aeropuerto, Cien Metros y Satélite.

En relación con Métodos de Investigación II, la asistencia de los profesores fue menor, concentrándose en plantel de Satélite 8 de los 14 participantes, tres pertenecen al de Cien Metros, 2 a Nezahualcóyotl y 1 a Huayamilpas –Pedregal.

Situación similar se aprecia en Filosofía I, los planteles que mayor asistencia concentraron fueron Satélite con 8 profesores, Iztapalapa con 4, Iztacalco con 3. La asignatura que sólo operó un taller fue Filosofía II, con 10 participantes; el plantel Iztacalco participó con 4, Aeropuerto con 2 y Cien Metros, Culhuacán, Nezahualcóyotl y Ecatepec con 1.⁹⁶

En resumen, de los 101 participantes, 22 fueron del plantel Satélite, 12 de Iztapalapa, 11 de Cien Metros, 10 de Nueva Atzacolco, 9 de Aeropuerto. El resto se distribuyó entre los demás planteles, exceptuando al de Vicente Guerrero, Xochimilco, Milpa Alta y Contreras, los cuales no participaron en ninguno de los 15 talleres (ver cuadro Número de participantes en EIP por plantel y asignatura).

Para la misma decena, se impartieron un total de 15 talleres con la participación de 101 docentes, a la asignatura de Métodos de investigación I le correspondieron 9 talleres y 58 participantes, esto para los 20 planteles de la zona metropolitana de la ciudad de México (ver cuadro de Número de EIP por asignatura y participación de profesores). De éstos, se eligió una muestra de 15 profesores, aproximadamente el 25 % del total de participantes en Métodos de investigación I; además a 4 instructores o coordinadores de taller para la elaboración de EIP.

⁹⁶ Jefatura de Colegio de Filosofía, CAFP, Colegio de Bachilleres.

Cuadro Número de EIP por asignatura y participación de profesores

Asignatura	No. de Talleres	No. de participantes	No. de docentes que imparten la asignatura	Porcentaje atendido
Met. Invest. I	9	58	145	40%
Met. Invest. II	2	14	138	10.1%
Filosofía I	3	19	119	15.9%
Filosofía II	1	10	109	9.7%
	Total 15	Total 101	Total 511	

Fuente: Jefatura de Colegio de Filosofía, CAFP, Colegio de Bachilleres.

Como podemos observar la asignatura que más ha tenido atención es la de Métodos de Investigación I, situación que nos orienta a tomarla como la asignatura en que nos basaremos para obtener información de las EIP.

Se elaboró un cuestionario (ver anexo 6 Cédula de entrevista para profesores) para ser aplicado a los profesores participantes, a partir de las hipótesis operativas que se derivaron de los factores que inciden en la planeación, arriba mencionados, tomando como ejes principales los datos generales del profesor para detectar: antigüedad, tipo de nombramiento, asignatura que imparten y en cuáles de ellas ha operado EIP. Un segundo rubro tiene que ver con la capacitación del docente en cuanto a planes de clase, diseño de planes y programas necesarios para la elaboración y operación de la EIP. Un tercer eje se relaciona con la participación y la calidad en las EIP. Por último, se habla sobre los procedimientos de evaluación de la EIP y las repercusiones que se manifiestan después de la operación de la EIP.

La encuesta que se aplicó a los docentes participantes arrojó los siguientes

RESULTADOS

Cuadro de Datos Generales

Antigüedad	No. de profesores	Categoría	No. de profesores
1 – 5 años	4	Interino	4
6 – 10 años	3	C.B. I	6
11 – 15 años	5	C.B. II	3
16 – 20 años	0	C.B. III	2
21 – 25 años	3	C.B. IV	0
	Total 15		Total 15

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura de Métodos de investigación I.

Respecto a las asignaturas, imparten fundamentalmente Métodos de investigación I, aunque también las otras asignaturas del área de Filosofía.

Carga horaria. En el número de horas clase, el máximo de horas que puede cubrir un profesor es de 27 horas a la semana. De los encuestados 9 tienen entre 21 y 27 horas, el resto (6) entre 6 y 18 horas.

Cuadro de carga horaria

Carga horaria	No. de profesores	Porcentajes
6 – 18 horas	6	40%
21 – 27 horas	9	60%
	Total 15	Total 100%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura de Métodos de Investigación I.

A partir de estos datos, observamos que la mayor participación se presenta entre los maestros de entre 11 – 15 años de antigüedad, la mayoría cuenta con nombramiento de C.B. I, y que los profesores de mayor número de horas frente a grupo tienen mayor participación en el proyecto.

6.1 Conocimientos didácticos en formación inicial.

(Formación y actualización) Ocho profesores contestaron que recibieron cursos de carácter didáctico-pedagógico durante su formación inicial, aunque a la hora de especificarlos se referían a cursos didácticos para el desempeño docente en la institución y no durante su formación profesional; esto nos permite establecer que no recibieron este tipo de cursos el total de los profesores encuestados.

Cuadro de cursos didácticos durante formación inicial

Cursos didácticos en formación inicial	No. de profesores	Porcentajes
Tomaron cursos	0	0%
No tomaron cursos	15	100%
	Total 15	Total 100%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura de Métodos de investigación I.

Todos los docentes reflejan en su información que su formación profesional no les da las herramientas para ejercer la función docente, esto es, que no se proporcionan paralelamente formación didáctico-pedagógica, puesto que sólo se centra en el desarrollo disciplinario, la educación universitaria. Sin embargo, esto sucede en general en la educación media superior y superior.

6.2 Formación didáctico-pedagógica en práctica docente

Sin embargo, respecto a la formación didáctico pedagógica 14 profesores han tomado distintos cursos, impartidos por la institución (Colegio de Bachilleres), sólo 1 no lo ha hecho. Lo cual ha resultado de utilidad para su desempeño académico, según sus respuestas.

Cuadro de formación docente institucional

Cursos didáctico-pedagógicos institucionales (C.B.)	No. de profesores	Porcentajes
Han tomado cursos	14	93.3%
No han tomado cursos	1	6.6%
	Total 15	Total 99.9%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

La formación didáctico-pedagógica, los profesores la van adquiriendo ya en el ejercicio de la labor docente, proporcionándola, en este caso, la institución. El problema en la formación se presenta cuando la institución no se preocupa por impulsar un desarrollo en la formación de los docentes, generándose una gran problemática en dichas instituciones.

6.3 Evaluación de cursos institucionales

La evaluación que hacen de los cursos recibidos de la institución, en una escala del 1 al 10, arroja como promedio una calificación de 7.

Cuadro de evaluación de los cursos institucionales

No. de profesor	Calificación asignada
1	sin respuesta
2	10
3	7
4	4
5	3
6	10
7	8
8	6
9	8
10	8
11	8
12	9
13	9
14	8
15	9
Total 15	Promedio 7

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

En términos generales, podríamos decir que los profesores evalúan de regulares los cursos de formación institucionales, pero que parámetro utilizan si acabamos de decir que no han tenido formación para la enseñanza durante la profesional.

6.4 Utilización de experiencia docente

En cuanto a la utilización de la experiencia de otros profesores 11 manifestaron utilizarla y 4 no.

Cuadro de utilización de experiencia de compañeros

Utilizan experiencias	No. de profesores	Porcentajes
Si utilizan experiencias	11	73.3%
No utilizan experiencias	4	26.6%
Total	15	Total 99.9%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

Al parecer existe comunicación entre los profesores, ya que más del setenta por ciento expresa utilizar las experiencias compartidas de sus compañeros para mejorar la enseñanza.

6.5 Conocimiento de corrientes pedagógicas

De las corrientes pedagógicas, a partir de las cuales se fundamenta la actividad docente, todos anotaron el constructivismo y el segundo lugar lo ocupa la psicogenética. Tres profesores contestaron que conocían todas las anotadas, por lo que se les contabiliza para cada una de ellas; además de ellos, para didáctica crítica sólo la conocía un profesor; los que anotaron psicogenética y lo hicieron conjuntamente con constructivismo fueron tres, con excepción del que anotó didáctica crítica, los demás anotaron el constructivismo.

Cuadro de corrientes pedagógicas con las que han trabajado

Corriente pedagógica	No. de profesores	Porcentajes
Tecnología educativa	3	20%
Didáctica crítica	4	26.6%
Psicogenética	6	40%
Constructivismo	14	93%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

Como vimos, en el desarrollo de los proyectos de formación de la institución, se inicia con la tecnología educativa, después se adopta la didáctica crítica y más recientemente el constructivismo que incluye la psicogenética. Casi la totalidad de los profesores anotaron el constructivismo como sustento de su actividad docente, dado que desde principios de los noventa se realiza una reestructuración de planes y programas, definiendo un modelo educativo (1994) de carácter constructivista. Además, como también hemos observado, el taller para la construcción de EIP, inicia con un análisis de los principios constructivistas y su relación con la enseñanza-aprendizaje. Creemos que es por esto, que refieren a la psicogenética y al constructivismo como las más conocidas.

Operación de estrategias de intervención pedagógica. En este apartado, de los profesores encuestados 10 han operado la EIP en una asignatura, el resto (5) en más de una.

Cuadro de operación de EIP por asignatura

Operación de EIP	No. de profesores	Porcentajes
En una asignatura	10	66.6%
En más de una asignatura	5	33.3%
	Total 15	Total 99.9%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura de Métodos de investigación I.

Todos los profesores han operado EIP en la asignatura de Métodos de investigación I, pero como también imparten las otras asignaturas del área de filosofía, han tenido que operar EIP en esas asignaturas. En general, todos tienen conocimiento de lo que es una EIP.

También, la mayoría (12) la han operado durante 1 semestre y sólo 3 en más semestres.

Cuadro de operación de EIP por semestre

Semestres	No. de profesores	Porcentajes
En un semestre	12	80%
En más de un semestre	3	20%
	Total 15	Total 100%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

Inicialmente los profesores operan la EIP en un semestre, pero paulatinamente la van incorporando a su quehacer ampliamente a otros semestres. Además, se ha introducido la modalidad de dar un cierto incentivo económico a quien opere EIP, lo que ha incrementado la participación en el proyecto.

6.6 Tiempo disponible para desarrollar contenidos

A la vez, 13 profesores expresan que el tiempo disponible para desarrollar los contenidos no es suficiente, ya que los programas de asignatura son demasiado extensos.

Cuadro de tiempo disponible para desarrollar contenidos

Tiempo para desarrollar contenidos	No. de profesores	Porcentajes
El tiempo no es suficiente	13	86.6%
El tiempo es suficiente	2	13.3%
	Total 15	Total 99.9%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

Existe una cierta contradicción puesto que si bien es cierto que los programas son extensos, también lo es que precisamente la EIP planifica el desarrollo de un curso durante un semestre, de tal forma que se ajustan a los tiempos para cubrir los contenidos.

6.7 Conocimiento de objetivos de asignatura

Sólo 4 profesores establecen adecuadamente los objetivos principales de la asignatura, los demás (11) no lo hacen.

Cuadro de objetivos de asignatura

Contenido de EIP	No. de profesores	Porcentajes
Enuncia objetivos de asignatura	4	26.6%
No los enuncia	11	73.3%
	Total 15	Total 99.9%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura de Métodos de investigación I.

Es interesante este resultado puesto que si la EIP maneja la asignatura durante un semestre y en el inicio del taller que se imparte para elaborar la EIP se hace un análisis del programa de la asignatura, en el que aparecen los objetivos de ésta. Por lo que los profesores no están comprometidos con el trabajo que están realizando y toman a la EIP como un requisito a cubrir para las promociones, o por el incentivo económico que proporciona.

6.8 Introducción de información en el programa

En el tópico de introducir información no prevista en el programa, 9 profesores expresan que es necesario y 6 dicen que no lo es.

Cuadro de introducción de información en el programa

Contenido de EIP	No. de profesores	Porcentajes
Introduce información nueva al programa	9	60%
No introduce información	6	40%
	Total 15	Total 100%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

El 60% de los profesores consideran necesario introducir información nueva al programa, lo cual sería uno de los objetivos de la planeación, que permite evaluar la información y realizar las modificaciones pertinentes que incidan positivamente en la formación del alumno. Los demás, no han entendido el papel de la planeación, o se ciñen estrictamente a lo formulado en la EIP, mostrando falta de interés.

6.9 Importancia del programa operativo

De los encuestados, 14 manifiestan que es importante contar con un programa operativo.

Cuadro de importancia del programa operativo

Importancia del programa operativo	No. de profesores	Porcentaje
Es importante	14	93.3%
No es importante	1	6.6%
	Total 15	Total 99.9%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura de Métodos de investigación I.

Los docentes consideran importante contar con la planeación del curso, puesto que éste va facilitando el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

6.10 Utilización de estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza más utilizadas son las dinámicas de grupo y la clase directa, en ese orden. Cinco profesores contestaron más de una, nueve sólo una y un profesor no respondió.

Cuadro de estrategias de enseñanza - aprendizaje utilizadas

Estrategia de enseñanza – aprendizaje	No. de profesores	Porcentajes
Clase directa	8	53.3%
Dinámica de grupos	9	60%
Seminario	3	20%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

Las EIP cuentan con materiales de apoyo sobre dinámicas grupales, en los que los docentes sustentan sus diseños de planes cotidianos de clase. Al parecer esto ha contribuido a que ocupen un lugar importante en su práctica cotidiana; aunque aun no se abandona la conferencia magistral o clase directa como estrategia significativa, pero sí la combinan con otras.

6.11 Períodos de evaluación

(Evaluación) En este inciso, con la reserva de un profesor que dice hacerla diaria, todos coinciden que ésta es mensual.

Cuadro de período de evaluación

Período de evaluación	No. de profesores	Porcentaje
Diaria	1	6.6%
Semanal	0	0%
Mensual	12	80%
Bimestral	1	6.6%
Trimestral	1	6.6%
	Total 15	Total 99.8%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

Aquí se puede observar que la evaluación adquiere una singular importancia entre los profesores, de tal manera que la hacen periódicamente en su mayoría de forma mensual.

6.12 Procedimientos de evaluación

En los procedimientos de evaluación, destaca el examen como principal instrumento y la participación en segundo lugar. Dos profesores contestaron que sólo utilizan un procedimiento, los trece restantes señalan más de uno.

Cuadro de procedimientos de evaluación

Procedimiento de evaluación	No. de profesores	Porcentajes
Examen	13	86.6%
Ensayo	6	40%
Participación	12	80%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

Tal parece que a pesar de la enseñanza de dinámicas grupales durante la EIP, siguen practicando los procedimientos tradicionales de evaluación como lo es

el examen. Aunque al parecer, empiezan a tener cierto impacto, puesto que la participación es el segundo procedimiento más utilizado.

6.13 Importancia del examen diagnóstico

En lo referente al examen diagnóstico, 9 profesores consideran que es de alta importancia y 5 de mediana.

Cuadro importancia del examen diagnóstico

Importancia del diagnóstico	No. de profesores	Porcentaje
Alta	9	60%
Media	5	33.3%
Baja	1	6.6%
	Total 15	Total 99.9%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

Parece ser que la planeación va permitiendo ponderar la importancia del diagnóstico para desarrollar esta actividad; aunque cabe señalar que es parte del modelo de evaluación de la institución, que contempla la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

6.14 Utilización de recursos didácticos

Los recursos didácticos de mayor utilización en el desarrollo de sus cursos son: el pizarrón en primer término, ya que los 15 profesores así lo expresan y ocasionalmente algún otro; sólo uno mencionó que utiliza todos.

Cuadro de utilización de recursos didácticos

Recurso didáctico	No. de profesores que lo utilizan	Porcentaje
Pizarrón	15	100%
Retroproyector	1	6.6%
Diapositivas	0	0%
Video	6	40%
Otros	2	13.3%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

Si bien es cierto que planean, también lo es que como apoyo sustancial se sigue utilizando el pizarrón, pues no olvidemos que sigue predominando la clase directa.

6.15 Conocimiento de modelos de planeación

Al cuestionamiento de si conocen algún modelo para planear sus actividades 11 profesores argumentan que si conocen y 4 que no.

Cuadro de conocimiento de modelos de planeación

Modelo para planear actividades	No. de profesores	Porcentajes
Conoce algún modelo	11	73.3%
No conoce modelo	4	26.6%
Total	15	Total 99.9%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

De los once que contestaron positivamente, tres no especificaron cual conocían, cinco expresaron que conocían las EIP y tres que otros modelos.

Cuadro de tipos de modelo de planeación

Tipo de modelo	No. de instructores	Porcentajes
EIP	5	45.4%
Otros	3	27.2%
No especifican	3	27.2%
	Total 11	Total 99.8%

Fuente: Encuesta aplicada a instructores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

Al contestar la mayoría de los profesores que sí conocen modelos de planeación, quiere decir que de alguna manera se están preocupando por adquirir conocimientos de esa actividad; además, de los 11 casi el 50% (5) especifican que el modelo que conocen es la EIP, lo cual hace suponer que también la institución está incidiendo en este proceso.

6.16 Etapa donde se planean actividades

En la planeación de actividades académicas, 13 docentes indican que la hacen al inicio y sólo 2 en el desarrollo.

Cuadro de planeación de actividades

Planeación de las actividades	No. de profesores	Porcentajes
Inicio	13	86.6%
Desarrollo	2	13.3%
Final	0	0%
	Total 15	Total 99.9%

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del C.B. que han participado en EIP, durante el semestre 2000-A, de la asignatura Métodos de investigación I.

Esto refleja que los profesores se han involucrado en las actividades de planeación.

Por otro lado, la encuesta que se aplicó a los instructores (ver anexo 7 Cédula de entrevista para coordinadores) proporcionó los siguientes datos, el número de instructores que se logró involucrar fue de cuatro.

RESULTADOS

Datos generales. De los instructores (que también son profesores de la institución), dos tienen una antigüedad de más de 20 años en la institución, los otros dos están entre los 10 y 15 años; dos tienen las categorías más altas, C.B. III y C.B. IV, los otros dos tiene C.B. II y C.B. I. Todos ellos imparten las cuatro asignaturas del área (Filosofía), las EIP que más han impartido son las de Métodos de Investigación I, en menor grado las de Métodos de Investigación II y Filosofía I y II.

Cuadro de datos generales

Antigüedad	No. de instructores	Categoría	No. de instructores
10 – 15 años	2	C.B. I y C.B. II	2
20 – más años	2	C.B. III y C.B. IV	2
Total 4		Total 4	

Fuente. Encuestas aplicada a los instructores del C.B. que han impartido EIP, de la asignatura Métodos de Investigación I.

En los períodos en que las han impartido, uno expresa que en siete semestres, otro en tres, uno más en dos y otro no especifica, pero se le toma como una porque está participando en la EIP que se está investigando.

Cuadro de impartición de EIP en semestres

Semestre	No. de instructores	Porcentajes
En un semestre	1	25%
En dos semestres	1	25%
En tres semestres	1	25%
En más de tres semestres	1	25%
Total	4	Total 100%

Fuente: Encuesta aplicada a instructores del C.B. que han impartido EIP, de Métodos de investigación I.

Al parecer la institución involucra a los profesores como instructores, con cierta antigüedad, en el proyecto, y entre más años tienen participan cada vez más en EIP.

6.17 Aplicación de la planeación entre docentes

(Formación) En cuanto a la pregunta de sí los profesores aplican la planeación en sus actividades docentes, los cuatro instructores manifiestan que son pocos los que lo hacen; que durante la EIP si hay planeación y después de la EIP no se sabe que sucede.

Cuadro de planeación de los profesores

Los profesores planean su actividad docente	No. de instructores	Porcentajes
Amplia	0	0%
Escasa	4	100%
Nula	0	0%
Total	4	Total 100%

Fuente: Encuesta aplicada a instructores del C.B. que han participado en EIP, de la asignatura Métodos de investigación I.

Los instructores señalan categóricamente que es muy limitada la planeación de los docentes, además que con las EIP si hay planeación, esto es, que este proyecto está generalizando la planeación entre profesores.

6.18 Participación en diseño de planes y programas

Sobre la cuestión de su participación en el diseño de planes y programas, todos afirmaron que no lo han hecho, pues esa actividad la realizan otras instancias de la institución.

Cuadro de participación de instructores en diseño

Los instructores participan en el diseño de planes y programas	No. de instructores	Porcentajes
Amplia	0	0%
Escasa	0	0%
Nula	4	100%
	Total 4	Total 100%

Fuente. Encuesta aplicada a instructores del C.B. que han participado en EIP, de la asignatura Métodos de investigación I.

La institución limita la participación de los instructores a tal actividad, en el diseño de los proyectos, como EIP o planes y programas o cualquier otro proyecto, sólo lo hace el organismo institucional encargado de ello, el Centro de actualización y formación de profesores, que pertenece a la Dirección de planeación. La participación de los profesores, entre ellos los instructores, sólo se limita a responder los formatos que también diseña la institución, y al parecer de los datos y resultados obtenidos de la aplicación de los proyectos, obtienen sus diagnósticos.

6.19 Criterios de selección de contenidos

Ante el cuestionamiento acerca de los criterios a partir de los cuales se seleccionan los contenidos para los cursos de capacitación para elaborar las EIP: dos instructores contestaron que esa era competencia del Centro de actualización y formación de profesores (CAFP), los otros dos, respondieron que a partir de los contenidos programáticos y de los fines de la formación docente y disciplinaria.

Cuadro de criterios de selección de contenidos para capacitar en EIP

Selección de contenidos	No. de instructores	Porcentajes
Competencias del CAFP	2	50%
Contenidos programáticos y planes de formación	2	50%
	Total 4	Total 100%

Fuente: Encuesta aplicada a instructores del C.B. que han participado en EIP, de la asignatura Métodos de investigación I.

En este rubro, se repite la respuesta anterior, es decir, es sólo la institución, a través de sus departamentos, la que define los criterios. De lo que podemos desprender que los proyectos de formación responden a las necesidades de la institución, pero no a la de los docentes necesariamente.

6.20 Conocimientos previos

A la pregunta de cuáles serían los conocimientos necesarios para impartir cursos para la elaboración de EIP, se mencionó la necesidad de los siguientes conocimientos previos: modelo educativo del C.B., conocimiento disciplinario, conocimiento y manejo del programa de asignatura, conocimientos de didáctica en cuanto a dinámicas de grupo, técnicas instruccionales y tecnología educativa, conocimientos de planeación estratégica.

Cuadro de conocimientos previos para impartir EIP

Conocimientos previos	No. de instructores	Porcentajes
Conocimientos de planeación	4	100%
Conocimiento disciplinario	4	100%
Habilidades didáctico – pedagógicas	4	100%

Fuente: Encuesta aplicada a instructores del C.B. que han participado en EIP, de la asignatura Métodos de investigación I.

Para poder ser instructor, se debe haber tenido una trayectoria de formación docente institucional, que les permite desarrollar habilidades didácticas, de tal forma que cuenten con los elementos suficientes para poder instruir a los profesores en esos campos. Quizá por ello, se elija como instructores a docentes con cierto tiempo en la institución y que haya estado participando en los proyectos de formación.

6.21 Habilidades a desarrollar

Respecto a las habilidades didáctico-pedagógicas requeridas para los instructores, coincidieron en el manejo de los conocimientos previos señalados. De las habilidades didáctico-pedagógicas que se pretenden desarrollar en el profesor participante en EIP, todos estuvieron de acuerdo que son la planeación, ejecución y seguimiento.

Cuadro de habilidades a desarrollar en los profesores con las EIP

Habilidad a desarrollar	No. de instructores	Porcentajes
Planeación	4	100%
Ejecución u operación	4	100%
Seguimiento	4	100%

Fuente: Encuesta aplicada a instructores del C.B. que han participado en EIP, de la asignatura Métodos de investigación I.

Los instructores señalan sustancialmente que el proyecto enseña las diferentes etapas de la planeación, desde el diseño, la aplicación hasta el seguimiento (y evaluación).

6.22 Enseñar a planear a docentes

Con relación a si las EIP enseñan a planear a los profesores, 3 respondieron que si, y uno responde muy ambiguamente, refiriéndose a los conocimientos que el alumno debe aprender.

Cuadro de enseñanza a planear de las EIP.

La EIP enseña a planear	No. de instructores	Porcentajes
Amplia	3	75%
Escasa	1	25%
Nula	0	0%
	Total 4	Total 100%

Fuente. Encuesta aplicada a instructores del C.B. que han participado en EIP, de la asignatura Métodos de investigación I.

Si se enseña las diferentes etapas de la planeación, entonces la EIP enseña a planear, aunque un instructor no lo pueda expresar claramente. Aunque también, proporciona herramientas didáctico-pedagógicas, a través de la enseñanza de dinámicas grupales y estrategias instruccionales.

6.23 Participación en estrategias

(Participación) Los encuestados coinciden en que la participación de los profesores es muy escasa, sólo aquellos que están interesados o se inscriben asisten al curso de EIP.

Cuadro de participación de profesores en EIP

Participación de profesores en EIP	No. de instructores	Porcentajes
Amplia	0	0%
Escasa	4	100%
Nula	0	0%
	Total 4	Total 100%

Fuente: Encuesta aplicada a instructores del C.B. que han impartido EIP, de la asignatura Métodos de investigación.

Al parecer la poca participación de los profesores en el proyecto, ha orientado a la institución a buscar mecanismos que incrementen la participación como son: integrándolo como parte de los requisitos de formación para la promoción y otorgando un apoyo económico a los participantes.

6.24 Calidad en participación

Sobre la calidad de la participación de los profesores, dos afirman que es buena y los otros dos que es deficiente o limitada; sugieren que no se involucran en su totalidad puesto que muchos están movidos por el interés de pagos o promociones.

Cuadro de calidad de participación de los profesores en EIP

Calidad de participación	No. de instructores	Porcentajes
Buena	2	50%
Deficiente	2	50%
Mala	0	0%
	Total 4	Total 100%

Fuente: Encuesta aplicada a instructores del C.B. que han participado en EIP, de la asignatura Métodos de investigación I.

Aquí, dos instructores dicen que es buena y los otros dos que es deficiente. Recordemos que la mitad de los profesores (7) tienen entre 1 y 10 años, y la otra mitad (8) tienen entre 11 y 25 años de servicio, seguramente tiene que ver el tiempo en la institución por el tipo de contenidos que deben manejar en el proyecto. Mencionamos esto por: primero, los de más años tienen mayor categoría, por lo cual tienen una mayor cantidad de cursos de formación, y segundo, recordemos que al personal de mayor tiempo y formación es al que se capacita como instructor, seguramente porque cubren el requerimiento de los conocimientos previos. De allí que, la mitad tiene buena y la otra mitad deficiente participación.

Ante esto, se cuestiono el cómo se mejoraría la participación, a lo que se respondió: con motivación institucional con incentivos, estimulando económicamente la participación, defendiendo los resultados positivos, motivando la necesidad de planear para tener mejores resultados en clase.

6. 25 Formas de evaluación a docentes

(Evaluación) Respecto a las evaluaciones, no se percibió una respuesta unificada, además se entendió de diferente manera la pregunta de cómo se evalúa la EIP, dando los siguientes resultados: no se sabe si se hace institucionalmente, ni que resultados se han obtenido; se hace al nivel de participaciones de experiencias en

reuniones sabatinas, en el salón de clase por medio de la aplicación de evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa.

Cuadro de evaluación de profesores en EIP

Forma de evaluación a los profesores	No. de instructores	Porcentajes
No se sabe al nivel institucional y por intercambio de experiencias	1	25%
No se sabe que resultados ha arrojado y con evaluación diagnóstica, formativa y sumativa	1	25%
Por el instructor y el jefe de colegio y por reuniones sabatinas ajustando el diseño	1	25%
En el salón de clase del taller	1	25%
	Total 4	Total 100%

Fuente: Encuesta aplicada a instructores del C.B. que han participado en EIP, de la asignatura Métodos de investigación I.

Todos coincidieron en hay evaluación; algunos refieren un procedimiento, otros un solo tópico en particular, pero en general se observa que si hay una evaluación de los profesores, a través productos en forma de EIP que presentan.

6.26 Instrumentos de evaluación

De los mecanismos e instrumentos utilizados, de alguna manera los cuatro coinciden en que los instrumentos son los que diseña la institución, que las conceptualizan como estadísticas, aunque alguno menciona examen, refiriéndose al diagnóstico que hacen al principio.

Cuadro de instrumentos de evaluación de profesores en EIP

Instrumento de evaluación	No. de instructores	Porcentajes
Formatos institucionales	4	100%
Propuesta de instructores	0	0%
Propuesta de profesores	0	0%
	Total 4	Total 100%

Fuente: Encuesta aplicada a instructores del C.B. que han participado en EIP, de la asignatura Métodos de investigación I.

Los mecanismos son definidos por la institución, la cual diseña los instrumentos para que se les aplique a los profesores. De estos formatos, la institución obtiene la información que le sirve para la presentación de sus resultados y para los diagnósticos correspondientes.

6.27 Cambios en la planeación

A la pregunta sobre los cambios en la planeación de actividades como resultado de las EIP, se dieron las siguientes respuestas: ninguno, un mejoramiento en el desempeño docente, en la mayoría de los casos se han dado prácticas continuas y modificaciones de las formas de integrarlos en el proceso de aprendizaje, una mejora en los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no hay seguimiento en ese aspecto.

Cuadro de cambios en la planeación como resultado de EIP

Cambios en planeación	No. de instructores	Porcentajes
Mejoramiento en desempeño docente	1	25%
Modificaciones positivas en el proceso de enseñanza – aprendizaje	2	50%
Ningún cambio	1	25%
	Total 4	Total 100%

Fuente: Encuesta aplicada a instructores del C.B. que han participado en EIP, de la asignatura Métodos de investigación I.

Tres de los instructores perciben que se mejora la práctica docente, y que esto a su vez, se refleja en el mejoramiento de los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje. Podemos decir, entonces, que el enseñar a planear a los profesores ha mejorado la calidad de su ejercicio docente.

CONCLUSIONES

El estilo de desarrollo promueve un proyecto económico para satisfacer las necesidades del aparato productivo, pero también define una política educativa que determina el perfil educacional requerido por el desarrollo.

Durante décadas se impulsa el proceso de acumulación mediante la reproducción de la fuerza de trabajo, produciendo una transferencia de actividades de baja productividad a otras más fructíferas, mejorando la ocupación y las posiciones, elevando ingresos, creando infraestructura y proporcionando servicios sociales. Las políticas sociales legitiman el proyecto político con la movilidad social, la redistribución del ingreso, a través del gasto público que incide en el incremento de las cargas fiscales, con una lógica de estímulo a la demanda, que impulsaría el crecimiento y con ello el empleo.

El modelo genera elevados aranceles, además de tarifas no tributarias al mercado interno, con una política restrictiva a la inversión extranjera que afectara al mercado nacional, restringiendo la demanda de mano de obra calificada capaz de desarrollar nuevas tecnologías.

Para enfrentar esto, se inicia una política de austeridad del gasto, la desregulación de la economía, que produce apertura del mercado unida al desmantelamiento del sector público y la privatización.

El nuevo contexto derivado de la globalización, que significa una formación de bloques económicos para la competitividad, apertura económica, tercera revolución tecnológica, nueva división internacional del trabajo; ha provocado la necesidad de integrar la política educativa a la economía y la transformación del saber académico de corte cultural a uno más referencial y más ligado a áreas profesionales de trabajo productivo de corte económico.

Así, la política social se presenta como un conjunto de medidas restrictivas para compensar los efectos en la asignación de recursos del modelo anterior; es un gasto para la compensación, adquiriendo el carácter de asistencial hacia determinados sectores, más que equilibrar el ingreso se orienta a impedir un mayor deterioro en las condiciones de la población.

La política educativa, que en el modelo anterior se centra en aspectos cuantitativos como infraestructura y cobertura, con la intención de alcanzar la universalización de la primaria, descuida lo cualitativo. Ahora, con el argumento de eficientar los servicios, que incluyen a la educación, bajo la óptica de hacer más con menos, se traduce en brindar un servicio de calidad con los menores costos posibles. La educación se sustenta en la lógica del mercado y su tarea es construir sujetos con determinados conocimientos y técnicas útiles para producir y con una ética del esfuerzo propio.

Así, las estrategias responden al nivel intrínseco a acciones restrictivas del gasto público, y al nivel externo, al ajuste global por lo que la definición de las políticas educativas provienen del poder económico mundial, que se traduce en recomendaciones de organismos internacionales.

Inicialmente, la atención de las agencias internacionales se centra en la relación entre educación y mercado laboral como capacitación para el trabajo. Luego, se orienta hacia las dificultades para lograr el equilibrio entre oferta educativa y las posibilidades de absorción de recursos humanos. Después, se enfoca al mejoramiento de la calidad y estimulan la formación tecnológica. En los albores del tercer milenio, se revaloriza la importancia social y económica de la educación (superior), criticando los análisis basados en la tasa de retorno, que deja de lado los grandes beneficios que la educación aporta a la sociedad en su conjunto, porque además de los mayores ingresos y sus crecientes contribuciones fiscales, se debe considerar su importancia en las esferas sociales y políticas, en la investigación universitaria sobre la sociedad, sin olvidarla como mecanismo de movilidad social.

La educación está estrechamente ligada al modelo económico, el que tiende a deshumanizar al sujeto, reduciéndolo a un conjunto de habilidades y destrezas que deben ser entrenadas para elevar la productividad y la ganancia, privilegiando lo técnico sobre lo humano.

Las demandas de adecuar los cambios institucionales a los ajustes globales, de racionalidad instrumental, de adaptarse al mercado de trabajo en competencias,

se traduce en las orientaciones de la política educativa que definen a la educación media de carácter terminal como formadora de mano de obra encaminada al ensamblaje, por lo que los conocimientos, habilidades y destrezas, o competencias están vinculadas con las necesidades de ese tipo de empresa.

De éstas, se derivan las políticas en el bachillerato, que en su enfoque principal priorizan las habilidades, es decir, las disposiciones y capacidades para comprender e interpretar y transferir lo aprendido a otros problemas. Sin embargo, la transición de la sociedad basada en el conocimiento aumenta la necesidad de competencias de mayor nivel para todos, por lo que el compromiso ahora es el de incidir en esas competencias, para ser ampliadas e incluir conocimientos, habilidades, actitudes y valores, fundamentales para la participación en la sociedad y la economía, se necesitan competencias básicas sólidas en aritmética, alfabetización y en el uso de tecnologías de información, en áreas de especialización en el empleo y para dirigir el propio aprendizaje.

Hoy las tendencias del currículum se orientan hacia las competencias, generando el modelo de educación basada en normas de competencia, como el desempeño de habilidades que activan los conocimientos y actitudes con los que se resuelven tareas funcionales en distintos contextos. Los actuales desafíos en términos de brindarlas para la integración a la sociedad y al ámbito productivo, obligan a pensar que los alumnos cuyas diferencias respecto a trayectorias de formación y aspiraciones, no han sido completamente reconocidos en los procesos de crecimiento y diversificación del nivel medio en las políticas de los últimos años.

Aunque también, se presenta la tendencia general de orientar la mayor parte de los fondos hacia el nivel básico, disminuyendo en los demás niveles. En el nivel medio superior, la separación de los bachilleratos de las universidades se hace vía restricciones presupuestales; el crecimiento de la inversión pública no corresponde al de la matrícula, propiciando un abaratamiento de los costos por alumno de la enseñanza media y superior; la participación de particulares ha generado el abandono relativo de la inversión pública en estos niveles, creando un mercado educativo.

Como resultado del descuido que ha sufrido el nivel, en un futuro estará afectado por la mayor demanda derivada del incremento de la escolaridad básica; por la ausencia de otro tipo de oportunidades para muchos jóvenes de ese grupo de edad; así como por la falta de atención a la demanda real y los intentos por diversificar el nivel para que los estudiantes no lleguen a la universidad.

Por otro lado, inspirada en las sugerencias de los organismos financieros internacionales, la tradición eficientista en la formación docente, se ha traducido en propuestas de modernización y control de calidad. Se centra en impulsar los cambios internos a partir de sistemas de control, medición y evaluación externos. Esta tendencia, a diferencia de la del mismo tipo que surge en la época de expansión industrial y ampliación de las capas medias, ahora opera dentro de las políticas de globalización económica y de restricción del empleo.

Se crea la necesidad de formar recursos humanos capacitados en nuevas tecnologías, al igual que generar procesos formativos integrales, con la intención de que la competitividad se agregue a la economía mediante habilidades y conocimientos, donde la función que se desempeña depende de la educación recibida; de allí que las tendencias en el sector educativo serían: la finalidad de calidad, por medio de la racionalización que ofrezca egresados que se adecuen a las necesidades del nuevo modelo económico mundial; por lo que se presenta como elemento operativo el cambio de contenidos, otorgándose la prioridad al aprendizaje, habilidades, actitudes y conocimientos.

En la formación docente, inicialmente, domina la tecnología educativa que norma contenidos, señala métodos, tiene una visión instrumental, con técnicas de transmisión eficiente y un ideal docente. Además, en la relación entre disciplina y didáctica, la actualización para reforzar los conocimientos del área específica está separada de actividades didáctico-pedagógicas; sólo capacita en métodos y técnicas de enseñanza contradiciendo a la docencia que contempla tanto a la especialidad como a sus formas de enseñanza; predomina la idea de asimilación, comprensión y organización de contenidos con fines de transmisión;

proporcionando herramientas técnicas, dinámicas grupales, métodos de enseñanza y modelos de quehacer docente.

Estos proyectos de formación son, por lo general, de carácter inmediatista en función de resolver problemas concretos, sin contener una fundamentación clara y no se sostuvieron sobre la base de una construcción conceptual que defina los principales conceptos educativos. Esta perspectiva de la formación, se encamina hacia la resolución técnica, enfatizando el mejoramiento, la eficacia y la preparación para responder a los requerimientos del trabajo.

La masificación de la educación, la necesidad de capacitación del personal para asumir las crecientes tareas educativas, el requerimiento de reformular planes y programas, la creación de nuevas instituciones del nivel medio y superior, los intentos de vinculación con el aparato productivo, los debates sobre currículum, son algunos de los elementos que originan programas de formación en las instituciones. Estos reflexionaban sobre la problemática institucional, con la intención de diferenciarse de los planteamientos de la tecnología educativa y se formulan diversas propuestas en el ámbito curricular y de la formación docente.

En los ochenta, la didáctica crítica, de la práctica docente, propone la regulación del comportamiento con dinámica de grupo, toma de conciencia de cómo la sociedad y la institución condicionan el aprendizaje, análisis crítico del papel de los aspectos sociales en el proceso educativo.

Desde la modernización educativa, la formación docente se ha orientado a una política eficientista, en la que se ve al docente como un ejecutor u operador de la enseñanza, que baja a la práctica un currículum diseñado por elites alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos.

Por lo que, las políticas de formación en la institución (Colegio de Bachilleres), se centran en operar en la escuela paquetes instruccionales preparados por especialistas y los docentes sólo los operan; que además permite la separación entre diseño y ejecución de la enseñanza y el sistema de control burocrático sobre la escuela.

Para ello, en la segunda mitad de los noventa, la institución fortalece los llamados proyectos especiales, donde al tenerse la necesidad de elaborarse ciertos productos se detectan ciertas limitaciones en la disciplina, a la vez de la necesidad de utilizar diferentes estrategias de enseñanza y evaluación, como las estrategias de intervención pedagógica. Consiste en la planificación detallada de las actividades que pueden realizarse en el aula, tomando en cuenta las condiciones reales, la infraestructura y el número de alumnos, además de mostrar una forma constructivista en la que se puede enseñar y modificar la dinámica de la conferencia magistral. Su intención es la de recuperar la experiencia docente para intentar complementarla con el curso y poder diseñar y operar cursos de formación para los demás profesores.

Este proyecto incluye un mínimo de horas de formación y un período de diseño, aplicación y seguimiento durante un semestre. No obstante, hasta ese momento a partir del número de horas acumuladas no existe una ruta de formación que permitiera consolidar un perfil, por lo que se logra tener un número de horas para promoción, pero no se alcanza una formación integral. Así, los procesos de formación y promoción sólo se vinculaban por el número de horas y no por los conocimientos y habilidades desarrolladas para las diferentes categorías. Esto provoca que no exista un ascenso gradual del dominio disciplinario y pedagógico conforme se avanza en la obtención de categorías, con sus consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, la formación se reorienta, basada en un perfil de profesor, a partir de un análisis de los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben poseer para impartir los programas, con base en el perfil, se establecen las líneas de formación, que se organizan por campos (disciplinario, metodología de la enseñanza y psicopedagógica) y un proyecto de integración, en forma de estrategias de intervención pedagógica. Así, la institución logra establecer una ruta de formación, vincular formación con promoción y generalizar los procesos de planeación de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que pasa de planear la formación a formar para la planeación.

Los logros o fortalezas que se observaron, fueron que los participantes diseñaron y operaron un curso de formación en el que detallaron estrategias didácticas, que fueron operadas, valoradas y retroalimentadas, por lo que empiezan a utilizarse en el aula, se integran conocimientos, teorías y metodologías en lo disciplinario y lo didáctico, cuya articulación se presenta en el diseño y operación de los cursos como estrategias didácticas, además de propiciar solución a problemas con propuestas constructivistas.

Su incidencia se expresa en un mayor interés por la planeación docente, la disminución de la inasistencia y la mejora en los procesos de enseñanza como mayor conocimiento, destreza, organización y dominio en clase, desarrollo de habilidades y actitudes propias de la práctica, elaboración de planes de clase y optimización de tiempos.

Después de algún tiempo de aplicar las EIP, el objetivo de las estrategias de intervención, es lograr personal capacitado en el cumplimiento de las funciones, a través de una formación que repercuta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. De esta manera, se hace importante que el proyecto incida en el abatimiento de la reprobación y mejore las posibilidades de permanencia de los alumnos. La institución aprecia que, en el caso de la aprobación una tendencia positiva promedio en los alumnos de los profesores participantes en relación con la aprobación promedio de los veinte planteles. Además, el impacto en alumnos es positivo debido a que el 70% considera que lo más importante que les brindó el proyecto fue alcanzar un mejor aprendizaje, fomentándose el análisis y la comprensión de los contenidos.

Estas fortalezas son las que presenta la institución, de tal manera que se justifican y exaltan las acciones de planeación, a la vez, de reflejar una concepción eficientista de la labor docente. Por el contrario, a través de la investigación con los actores, instructores y profesores, del proyecto de formación para planear descubrimos una serie de inconsistencias o debilidades que se manifiestan en la actividad cotidiana de los maestros, donde hemos valorado los aprendizajes obtenidos, los niveles de progreso alcanzado, las habilidades adquiridas, entre

otras. Creemos que es importante destacarlas y exponerlas porque expresan además de los problemas propios de los docentes en la planeación, la concepción de estos acerca de los proyectos institucionales y sus respuestas y actitudes al respecto.

Hemos observado que los resultados obtenidos del proceso de investigación, conforman una problemática que se desprende no del diseño de la planeación, sino específicamente de la aplicación del proyecto en la práctica; es aquí donde se descubren las deficiencias de los docentes en el planear incurriendo en prácticas tradicionales.

Esto lo confirmamos en los resultados obtenidos, donde podemos observar una serie de contradicciones, cuyo eje central es la falta de interés y compromiso con la planeación por medio del proyecto de formación. Estas se manifiestan como: la formación profesional no proporciona herramientas para la actividad docente. Los cursos de formación institucionales no son del todo acertados. El tiempo disponible para desarrollar los contenidos no es suficiente. A pesar de desarrollar las EIP, los profesores no conocen los objetivos de la asignatura lo que refleja que se orientan hacia cubrir los requisitos de promoción o la obtención de retribuciones. No todos realizan las modificaciones necesarias, no entendiéndose el sentido de la planeación. Con todo y que se enseñan dinámicas grupales, se sigue utilizando la conferencia magistral principalmente. Aunque se brindan diferentes procedimientos de evaluación, se continúa utilizando el examen como fundamental. Todavía no se logra consolidar la importancia del diagnóstico como base de la planeación. Entre los recursos didácticos que más se utilizan están los tradicionales, como el pizarrón.

Los instructores afirman: existe una escasa planeación entre los docentes. No hay participación de los docentes en el diseño de proyectos de formación, ni de planes y programas. Los criterios de selección de contenidos para los proyectos los define la institución. La calidad de las participaciones de los profesores es deficiente. La definición de los mecanismos y la elaboración de los instrumentos de evaluación los hace la institución.

Pensamos que todo esto se deriva de la no inclusión de los docentes en los procesos de planeación, puesto que es la institución, a través de sus áreas correspondientes, la que diseña los programas de planeación y formación, viendo al profesor como un técnico que ejecuta los diseños y entendiendo su actividad como un intermediario entre la práctica y el currículum, que ha sido elaborado por otros, orientado hacia objetivos de conducta y medición de rendimientos; donde la capacitación se centra en bajar paquetes instruccionales elaborados por especialistas. Pero no sólo eso, sino que además el proyecto para actúa de la misma manera, puesto que todos los mecanismos e instrumentos de evaluación los diseña y elabora la institución, reduciéndose el papel docente a un simple ejecutor.

Puesto que la formación se sigue diseñando desde fuera del quehacer docente, es elaborada por “especialistas” sustentados en un ideal institucional del docente, que no responde a los intereses del profesor. El no reconocer el papel fundamental que juegan los actores del proceso educativo, no tomando en cuenta sus expectativas, corre el riesgo de que se sientan desligados de los discursos y las propuestas pedagógicas, produciendo consecuencias como la falta de interés y compromiso.

Todo esto, estimula la simulación, dado que al construir una ruta de formación y tomándola como base para la organización de cursos y planeación, resuelve una cuestión de relación entre formación y promoción para la institución, pero no necesariamente incide en los intereses del profesor. La preparación se diseña desde fuera del trabajo docente, con una evidente carencia de reflexión sobre la particularidad de la actividad docente, no se construye a la docencia como una labor que debe ser abordada de manera específica.

Involucrar a los profesores en el diseño, y no sólo en el llenado de formatos, de los proyectos de formación y planeación, de tal manera que se tome en cuenta sus intereses, inquietudes, propuestas, expectativas, hará que tengan mayor interés y adquieran un compromiso real al ver plasmadas sus propias aportaciones en los proyectos. Concebir al docente no como objeto de conocimiento, sino como sujeto cognocente y con alto grado de experiencia, que sistematizada y combinada

con la teoría, puede arrojar valiosos resultados, para construir nuevas orientaciones en el trabajo académico.

Situación que hace necesaria la realización de una propuesta alternativa de solución, que permita afrontar las dificultades y obstáculos identificados que posibilite una más adecuada planeación y ejecución de los proyectos y que se sustente en conjugar los intereses del docente con los de la institución, de tal forma que pueda incidir en el interés y compromiso de las dos partes para evitar la simulación. Debe destacar que los profesores adquieran una formación a través de aprendizajes significativos para ellos y permita el desarrollo de capacidades y actitudes apropiadas para su actividad; para la institución la participación docente en los diseños será un vehículo de compromiso con los proyectos, que involucra los intereses de los maestros y así evitar las inercias.

En suma, la falta de interés y compromiso de los docentes en la planeación proveniente de los proyectos de formación, se debe a que ésta es realizada por grupos elitistas desligados de la función docente; que responde a los proyectos institucionales a los que les interesa la capacitación para lograr un trabajo eficiente en el cumplimiento de la función. Los proyectos institucionales, a su vez, están sustentados en los lineamientos que el proyecto educativo nacional establece para el nivel medio superior, que propone que se desarrollen habilidades para insertarse al ámbito laboral y se delinearán parámetros de conocimientos y competencias internacionales, hecho que fortalece las salidas terminales tecnológicas.

Entonces, la formación docente tiene que cubrir las expectativas de propiciar tales competencias, forma profesores para dotarlos de destrezas concretas y conductas específicas que se relacionan con el rendimiento escolar. Entendidas como capacidades que tienen aplicación en procesos productivos y nuevas situaciones, generando un modelo de educación basada en normas de competencia, como el desempeño de habilidades que contienen conocimientos y actitudes con las que se van a resolver tareas funcionales. Que se centra en provocar cambios internos a partir de sistemas de control, medición y evaluación externas, inspiradas en las sugerencias de los organismos internacionales.

Recomendaciones que aconsejan un desempeño eficaz que propicie calidad y este en condiciones de competitividad, sujetos a las demandas del mercado; como requerimientos de productividad y competencia del nuevo orden económico global.

PROPUESTA

PROGRAMA PARA EL MEJORAMIENTO EN LA APLICACIÓN DE LAS
ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA

Hemos detectado que el problema principal es que pese a la formación, en los cursos de planeación y elaboración de EIP, el docente en la práctica cotidiana sigue realizando una actividad de corte tradicional, en la que se utiliza fundamentalmente la técnica expositiva o conferencia magistral, el pizarrón, los exámenes de conocimientos, etc.

Además de sostenerse la concepción del sujeto docente como un simple receptor de información, que instrumenta una formación con la expectativa de una ejecución operativa, entendiendo al docente como un operador del diseño que otros, los especialistas, realizan. A pesar de utilizar el constructivismo como argumento del proyecto de formación, realmente no es aplicado en la ejecución del proceso de formación, pues se sugiere que se aplique a los alumnos, pero los instructores no lo desarrollan entre los docentes durante la formación, o lo hacen muy limitadamente.

Esto nos lleva de la descripción, que hemos desarrollado a lo largo del trabajo, a la prescripción, al deber ser del docente, en términos de lo que creemos se debe modificar en el proceso de formación, para optimizar la función docente, que será el contenido de nuestra propuesta. Esta estará basada y fundamentada en el modelo que propone Carlos Zarzar⁹⁷ en su investigación sobre el bachillerato, la cual se sustenta en el constructivismo y se organiza en tres elementos generales, que van de los aspectos más profundos o internos de la práctica docente hasta los aspectos más externos o visibles: las actitudes básicas del docente que más contribuyen a lograr una buena formación; las cuatro condiciones necesarias para que se dé el aprendizaje significativo y las conductas que el docente puede realizar en los tres momentos del proceso de enseñanza aprendizaje: la planeación, la instrumentación y la evaluación.

En este modelo, se destaca que la función principal del formador, más que enseñar, instruir o transmitir los conocimientos, será la de facilitar el aprendizaje significativo. Los aprendizajes significativos no dependen de las habilidades de

⁹⁷ Zarzar, Carlos *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*, FCE, México, 2003, capítulo III La función formativa del docente, p. 167-221.

enseñanza, ni del conocimiento intelectual del campo disciplinario, ni de la planeación curricular, ni del uso de ayudas audiovisuales, ni de los materiales de aprendizaje programados que se utilizan, ni de las exposiciones, conferencias o presentaciones, ni de la abundancia de libros, como lo entiende el Colegio de Bachilleres en el proyecto de EIP; aunque cada uno de estos elementos puede ser utilizado en su momento como ayuda importante. Más que la adquisición de información se pone mayor énfasis en el aprendizaje de métodos y en el desarrollo de capacidades y actitudes; en la orientación hacia el desarrollo de los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UNESCO).

Nos orientamos desde otra expectativa, que incursiona en los aspectos cualitativos del proceso de enseñanza aprendizaje o de formación integral, es decir, en detectar las conductas más apropiadas para propiciar y lograr un adecuado proceso de formación. Donde la función formativa, consiste en describir las acciones o actividades que se deben realizar con la finalidad de lograr una formación integral. Lo que se debe hacer dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para propiciar y lograr efectivamente que se adquieran los aprendizajes significativos durante la formación. Este deber hacer incluye tanto conductas externas o visibles (las acciones) como conductas internas o invisibles (las actitudes).

Las actitudes incluyen tres componentes: cognitivos (de conocimiento o intelectuales), afectivos (emocionales o motivacionales) y de desempeño (conductuales o de acciones). El primero se refiere a lo que el actor piensa sobre la educación, sobre la docencia, sobre el aprendizaje, sobre el papel del formador, sobre la evaluación, entre otros; el segundo, emocional o motivacional se refiere a lo que el actor siente en relación con lo arriba mencionado; el último, es el resultado de los dos anteriores, y es el que marca la relación de la actitud (conducta interna) con la conducta externa o comportamiento, la disposición de actuar de determinada manera durante el proceso formativo o de enseñanza-aprendizaje.

Las acciones externas que se llevan a cabo durante el proceso de formación o de enseñanza-aprendizaje, tienen su origen profundo en las actitudes, de ahí la necesidad de incluir este componente en el esquema. Aunque las básicas no son directamente observables o medibles, la orientación de sus componentes cognitivos, afectivos y comportamentales condicionan las acciones más externas y visibles del actor.

Así, la facilitación del aprendizaje significativo se basa en ciertas cualidades actitudinales que existen en la relación personal entre el facilitador y el aprendiz. Las ideas de Vigotsky afirman que la línea del desarrollo cultural se da a través del contacto con las demás personas del medio, a lo que Rogers⁹⁸ afirma que ese contacto será más proveedor del desarrollo y del aprendizaje en la medida en que reúna mejor estas tres cualidades o actitudes básicas: autenticidad o coherencia del proporcionador; el aprecio, la aceptación, la confianza que se muestra hacia la persona, sus opiniones, sus sentimientos, para simplificar el aprendizaje; establecer un clima adecuado para el aprendizaje significativo con la comprensión empática del otro, entendida como el ver las cosas desde el punto de vista del otro, comprenderlo.

Basados en estas ideas, presentamos una propuesta que hemos denominado Programa para el mejoramiento en la aplicación de estrategias de intervención pedagógica, cuyo propósito es el de proporcionar posibles soluciones a las fallas en la operación o instrumentación del proyecto de estrategias pedagógicas, por lo que desarrollamos planteamientos de alternativas para que, desde nuestra perspectiva, funcione la aplicación de este proyecto.

La instrumentación didáctica es la clave para el logro de aprendizajes. En última instancia, lo que realmente alcancen los estudiantes en el aula no dependerá del programa de estudios, ni del libro de texto, ni del equipo didáctico con que se cuente, sino en la manera como se organice y lleve a cabo, en la práctica, de aprendizaje. Estas actividades constituyen la herramienta mediante la

⁹⁸ Tomado de Zarzar, C *La formación...*, p. 176-177

cual se puede contribuir a que se alcancen los objetivos, tanto informativos como formativos, que se plantearon. En este sentido, la implementación del proceso se da a través de las actividades de aprendizaje, y por medio de la metodología de trabajo que se asuma.

Decimos esto, porque a pesar de que la EIP plantea en términos teóricos un adecuado proceso de planeación, que cumple con los pasos necesarios en el diseño de la estrategia de enseñanza –aprendizaje en una asignatura para todo un semestre; en la práctica, los docentes no conocen del todo los objetivos de la asignatura, o no todos planean, o a pesar de que se proponen actividades diversas, se recurre a la conferencia magistral; orientación que también se presenta en los procesos de evaluación, que se centra en un solo modelo.

Entonces, si existe la planeación de un diseño de estrategia pedagógica, por qué se presentan tales deficiencias, creemos que porque los aprendizajes que se manejan no son significativos para los docentes, que cumplen con los requisitos de ese proyecto, pero que no se identifican con él. De esta manera, el proyecto se plantea como idóneo, pero a la hora de aplicarlo presenta inconsistencias, que al evaluar el desarrollo o los aprendizajes de los docentes no presentan los niveles o avances que se esperan de ellos.

Un aspecto importante de la instrumentación u operación, es el uso de técnicas grupales o el aprovechamiento de la dinámica de grupos para propiciar el aprendizaje significativo. La utilización sistemática del trabajo grupal contribuye a conseguir lo que la UNESCO llama el tercer pilar de la educación: aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás. Privilegia el trabajo en grupos y mancomunado, en proyectos cooperativos y motivadores.

Por ello, el formador puede poner en práctica y hacer manifiestas las actitudes básicas. Cuando se preocupa de la facilitación del aprendizaje, más que de la función de enseñar, organiza su tiempo y esfuerzo de manera diferente del convencional. En vez de gastar mucho tiempo organizando los planes y las exposiciones de clase se concentra en proveer todo tipo de recursos que le den a sus estudiantes un aprendizaje experiencial relevante para sus necesidades.

También simplifica los pasos y procedimientos que se requieren para utilizar tales recursos.

Las acciones y actitudes y conductas que pueden realizarse para propiciar el aprendizaje significativo, durante el proceso de operación o aplicación serían: realizar compromisos con los estudiantes; dividir el grupo en grupos de trabajo más pequeños; fomentar y desarrollar una actitud inquisitiva, de búsqueda continua; desarrollar ejercicios de simulación; promover el interés y motivar por medio de la presentación atractiva de los contenidos; facilitar la comprensión; lograr entrar en contacto con la realidad del estudiante; crear un clima favorable de aprendizaje; fomentar la responsabilidad; considerarse así mismo como aprendiz; estimular la construcción del conocimiento a través de experiencias; diseñar experiencias que maximicen el aprendizaje; propiciar oportunidades para la reflexión; adaptar las estrategias en función de las necesidades del aprendiz; respetar y estimular los puntos de vista del estudiante.

Ante las inconsistencias detectadas, en la ruta alternativa trazada hemos delimitado objetivos específicos, de tal manera que nos permita ofrecer una línea propositiva de posible solución que contempla la sugerencia de estrategias, las metas a lograr, las acciones propicias, la asignación de responsabilidades, los recursos requeridos y los tiempos necesarios. Para darle viabilidad, hemos retomado la estructura organizacional de la institución de tal forma que se posibilite y facilite la ejecución. El programa está estructurado en los siguientes proyectos:

Proyecto para elevar la calidad de los cursos de formación

-Objetivos. Derivado de las deficiencias en los cursos de formación, pretendemos, por un lado, lograr que los cursos de formación institucional sean de calidad, y por el otro, incrementar la calidad de la formación docente para elevar la calidad de las participaciones de los docentes.

Creemos que este problema proviene de la falta de comprensión de los contenidos de la formación. La comprensión de los datos experimentados constituye un paso esencial del proceso de desarrollo intelectual y, por lo mismo, es una condición necesaria para que este proceso se consume en su totalidad. La comprensión es un aprendizaje en sí mismo y una condición para que se den anteriores aprendizajes. Cuando se comprende mal queda la creencia equivocada que se ha comprendido; cuando no se comprende, se ha hecho un esfuerzo sin conseguir esto; cuando se comprende a medias, se capta algunos rasgos sobresalientes de lo que se debe comprender, pero otros se escapan; cuando no se ve la necesidad de comprender, se acepta como cierto aquello con lo que se enfrenta, pensándolo natural.

De aquí se desprenden varias conductas que pueden propiciar la comprensión: hacer ver los errores y destruir las falsas ideas; destruir las barreras u obstáculos que impidan la comprensión; ampliar los horizontes de comprensión; intrigar y problematizar para que se plantee la necesidad de profundizar en la información. Para ello, es necesario detectar: que existe falta de comprensión, el tipo de comprensión que se manifiesta; las causas por las cuales no se ha alcanzado el nivel de comprensión deseado, que se sepa que hacer para superar las causas de la incomprensión y, que se realicen las acciones necesarias para que se supere la situación de no comprensión. Las tres primeras condiciones se cumplen cuando se realiza sistemáticamente la evaluación del proceso; sin embargo, en el proyecto EIP la evaluación se centra en el producto, lo que interesa

es que se elabore una estrategia (EIP) en una asignatura para un semestre, y no necesariamente si se comprendieron los contenidos durante el proceso formativo.

La falta de orientación hacia la comprensión puede presentarse por: que el formador no ve la necesidad o importancia de la comprensión de la información; que no considere que sea su obligación promover la comprensión ya que eso es problema del aprendiz; que no considere que la comprensión sea una condición necesaria para que se obtenga un buen resultado; que crea que basta con hacer una buena exposición para que se comprenda la información; que no se tenga tiempo para promoverla o que no se sepa que hacer para promover la comprensión. Como vemos, en general, estas causas se refieren a la actitud del formador hacia el proceso de formación. De aquí la importancia de que asuma la actitud adecuada orientada a la formación y se preocupe porque se vaya comprendiendo realmente la información.

-Estrategias. Así, para lograr que los cursos formativos sean de calidad, la estrategia que se sugiere es la de impulsar que el CAFP se preocupe porque los instructores de cursos sean de un alto nivel académico.

-Metas. La meta que se debe fijar es la de tener mayor incidencia en una formación real y efectiva en los docentes, que se vea reflejada en su actividad del salón de clases.

-Acciones. Para lo que se propone se realicen las siguientes acciones: una selección minuciosa de los instructores tomándose en cuenta su experiencia y su actividad frente a grupo; los instructores tienen que relacionarse de manera directa con la operación de los cursos de formación; contrastar los contenidos teóricos de los cursos de formación con la práctica concreta del aula; contratación de personal especializado encargado de la formación, con experiencia en el nivel medio superior; agregar la modalidad de cursos a distancia vía internet.

-Responsables. Los responsables de tales tareas serían los mandos, personal del CAFP y los instructores de los cursos.

-Recursos. Los recursos para tal cometido se dividirían en: humanos, capacitación del personal del CAFP; financieros, para las contrataciones del personal

especializado; materiales, para la reproducción de materiales de apoyo y proporcionar equipo de cómputo suficiente.

-Tiempos. Los tiempos que se sugieren son los períodos intersemestrales y sesiones sabatinas.

Proyecto para promover la calidad y la participación en la formación docente

- Objetivo. Para incrementar la calidad de la formación y así acrecentar la de las participaciones docentes
- Estrategias. La estrategia sería mejorar el nivel académico de los contenidos disciplinarios, metodológicos y de planeación en la formación, además de impulsar el desarrollo académico y profesional de los docentes.
- Metas. Para alcanzar la meta de proporcionar una formación docente de calidad para propiciar mejores niveles académicos en las intervenciones docentes.
- Acciones. Las acciones a emprender serían: desarrollar el nivel académico y profesional del personal de la institución (CAFP) y de los docentes; invitar a destacados especialistas en los campos mencionados para que socialicen sus experiencias; vincularse a instituciones que cuenten con un alto nivel académico para ser aprovechadas por la institución; fomentar el desarrollo de los docentes apoyándolos en la actualización externa y posgrados; impulsar condiciones favorables y un programa de becas para los cometidos anteriores.
- Responsables. Los responsables serían el CAFP y los mandos o directivos.
- Recursos. Los recursos: humanos, especialistas; financieros, para apoyos en actualización externa, posgrados, condiciones favorables y programa de becas.
- Tiempos. Se sugiere que sea a partir de 2005.

Proyecto para optimizar tiempo en el desarrollo de contenidos

-Objetivos. Otro objetivo que se debe trazar es el de organizar el tiempo disponible para desarrollar los contenidos, de manera que sea suficiente. El aprendizaje significativo se da cuando se asume un papel activo y se trabaja sobre la información recibida; sin embargo, muchos utilizan todo el tiempo de clase para exponer un tema tras otro porque tienen un programa demasiado cargado de contenidos, y apenas tienen tiempo para ver todos los temas. No llevan a cabo ninguna actividad de aprendizaje orientada a que se trabaje con la información recibida. Cuando mucho dejan algunas tareas para que se desarrollen fuera de clase y, aun entonces, pocas veces se preocupan por revisarlas y por ver si el trabajo se dio de manera efectiva y correcta. A pesar de que las EIP diseñan actividades diversas, el reducido tiempo y los grupos numerosos impiden su realización.

Aquí lo que pretendemos es revisar los contenidos temáticos para reducirlos y tener así el tiempo suficiente para garantizar el tratamiento adecuado.

-Estrategias. Sería la de ajustar los planes y programas de estudio para optimizar el tiempo disponible.

-Metas. Para llegar a la meta de lograr un real aprendizaje significativo de contenidos de los cursos de formación, a la vez, de incidir en la práctica docente que procure aprendizajes significativos en los alumnos.

-Acciones. Para ello, se tendría que promover la realización de los cambios en planes y programas e impulsar la participación de los profesores con propuestas de cambios en planes y programas.

-Responsables. Serían los mandos en todos niveles, el personal del CAFP y los profesores.

-Recursos. Con recursos humanos del CAFP y los profesores.

-Tiempos. Durante el inicio del semestre 2004-B.

Proyecto para promover el compromiso docente en la formación con la participación

-Objetivos. También se hace necesario, por otro lado, promover el interés y compromiso de los docentes hacia los contenidos de formación y de la planeación en general, a través de su participación en estos procesos. Al respecto, Ausubel habla de las condiciones básicas sin las cuales un aprendizaje no puede llegar a ser significativo: la disposición del aprendiz o su motivación, y la potencialidad significativa del material sobre el cual se trabaja.

La disposición implica un interés básico para el estudio y aprendizaje. Sin esta primera condición el aprendizaje que se llegue a dar no será significativo, porque se estudiará por obligación y aprenderá únicamente lo necesario para salir del paso. Al parecer es lo que sucede en las EIP, puesto que es un requisito para promoción, que es tomado como una obligación, y que en realidad no tiene significación para el docente por lo que no muestra interés ni motivación. Siendo esta la primera condición necesaria para el aprendizaje significativo, la motivación. La segunda condición es la potencialidad significativa del material que se está estudiando. Para que éste pueda producir aprendizajes significativos debe ser potencialmente significativo. La tercera condición para que se dé el aprendizaje significativo es la participación activa del aprendiz en el proceso de formación y, sobre todo, en la elaboración de la información.

Rogers⁹⁹ señala que un aprendizaje es significativo cuando produce cambios reales en la personalidad y la conducta del que aprende, cuando se traduce en sus pautas de comportamiento. Pero para que este cambio se llegue a dar, es preciso que la información recibida sea asimilada por el sujeto, y esto sólo es posible, cuando el aprendizaje brota desde el interior del sujeto, como respuesta a

⁹⁹ Ibid. p. 179

preguntas, inquietudes o necesidades sentidas por el que aprende. Esta sería la cuarta condición del aprendizaje significativo, la aplicación o utilización de la información en la solución de problemas reales.

La motivación, se entiende como el comportamiento real del aprendiz en el proceso de aprendizaje, como las ganas de estudiar y aprender. Sería deseable que, además de ese compromiso y de esas ganas, se diera el gusto por estudiar; pero la motivación y el compromiso pueden existir aunque no haya gusto por la materia de estudio. La motivación del aprendiz debe estar orientada a su formación, al logro de aprendizajes significativos que la constituyen. No se trata de que el formador motive al aprendiz desde fuera, sino que estimule la motivación ya existente en él y la canalice hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La queja que más se repite en todos los niveles educativos es que los que aprenden no están motivados, que no tienen ganas de estudiar, que no están dispuestos a hacer lo que se les pide, a menos que se les obligue o se les presione con la calificación. Aunque esta queja tiene fuertes fundamentos en la realidad, es necesario recordar que la reacción de los aprendices es precisamente eso: una reacción a la manera de trabajar de los enseñantes, a la manera en como se desarrolla el proceso de formación o de enseñanza-aprendizaje, a la manera como se les trata y se relacionan con ellos. Cuando son maltratados, cuando no pueden expresar abiertamente sus opiniones, cuando no se les toma en cuenta para la toma de decisiones; entonces la única reacción posible es la apatía o la falta de compromiso con cualquier proceso.

Si la función principal del formador es que los que aprenden lo hagan de manera significativa, y si la primera condición para el aprendizaje significativo es la motivación y el interés, entonces es posible concluir que estimular esa motivación, interés y compromiso es un elemento sustancial de la función formativa. Las conductas que estén orientadas a producir estas condiciones estimularán la motivación del aprendiz y, por tanto, propiciarán el aprendizaje significativo. De las situaciones que estimulan la motivación mencionaremos: sentirse a gusto en la clase, tener relación cercana, ser aceptado como se es, ser tratado como persona,

ser tomado en cuenta y participar, trabajar activamente, poder expresar las dudas, comprobar los avances y confirmar la aplicación práctica de los contenidos.

Pero muchas veces, el formador o enseñante no sabe para que puede servirles lo que se está abordando en los contenidos; otras veces, responde que esa materia es teórica, y que posteriormente verán los aspectos prácticos; también, indica posibles utilidades del contenido, pero tan lejanas a la realidad del que aprende, que sería igual que les dijera que no les va a servir para nada. El aprendizaje significativo se da cuando el estudiante percibe la materia como relevante para sus propios fines. No basta que el contenido sea importante en sí mismo, sino que es necesario que se capte esa importancia. La primera condición básica para que se dé el aprendizaje es que la persona esté en contacto real con los intereses, las inquietudes y los problemas importantes de su existencia. Cuando el aprendizaje está vinculado a la vida y los intereses de la persona, ésta participa, opina y aplica a su vida diaria lo que aprende. Aquí se ve claramente la relación entre tres de las condiciones del aprendizaje significativo: la motivación, la participación activa y la relación con la vida real.

-Estrategias. Para promover el interés y el compromiso, serían las de realizar un diagnóstico de los impactos de la formación en los docentes en el ejercicio de su labor académica; planear cursos que realmente incluyan los intereses de los profesores en su práctica educativa, para posibilitar mayor compromiso con su quehacer cotidiano.

-Metas. Sería la de generar mayor compromiso del docente en los proyectos de formación y planeación, a través de su real participación en ellos.

-Acciones. Estas serían las de diseñar un instrumento de encuesta para recopilar información sobre las necesidades e intereses de los docentes respecto a su formación; además de impulsar la participación de los profesores en el diseño de los proyectos de formación y planeación, haciendo llegar sus propuestas a las instancias respectivas.

-Responsables. El CAFP, los mandos de los planteles y los profesores.

-Recursos. Estarían ordenados en: materiales, cédula de entrevista, y humanos, miembros del CAFP.

-Tiempos. Iniciar la encuesta en el semestre 2004-B; la aplicación se haría en agosto y septiembre, el análisis de resultados en octubre y noviembre, en diciembre y enero se elaboraría una propuesta de proyecto de formación.

Proyecto para producir estrategias didácticas adecuadas al aula

-Objetivos. Otra tarea importante que planteamos es la de lograr que los docentes incluyan estrategias didácticas variadas e impulsar la utilización de diversos recursos didácticos con la intención de sustituir los tradicionales. Uno de los errores en que incurren muchos formadores es pensar que su función principal es únicamente dar clase, enseñar, transmitir a los estudiantes lo que saben y, por tanto, creer que, a través de la exposición oral que hagan de esos conocimientos, están cumpliendo con su función. Esta concepción se centra en la figura del profesor, en el aspecto de enseñanza; pero además esta última es entendida en un sentido demasiado estrecho o limitado, sólo como transmisión del conocimiento.

En efecto, entre algunos enseñantes es común escuchar frases como: yo ya cubrí todos los temas; si captaron o no, si entendieron o no, es su problema, no el mío. En un extremo de esta posición, en ocasiones vemos profesores que se jactan de que la mayoría del grupo reprobó su materia porque ellos son muy estrictos. El hecho de que en un grupo reprueben muchos es señal de que no están aprendiendo, de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no está funcionando adecuadamente y, por tanto, de que el profesor no está cumpliendo su función principal, que es la de que sus alumnos aprendan. El aprendizaje y la formación de los que aprenden debería ser la preocupación central de todo profesor. Esta es la primera actitud básica que se requiere del docente orientado a la formación.

Algunos piensan que sus exposiciones en clase son suficientes para asegurar que los alumnos vayan entendiendo el material visto; pero esto de ninguna manera es cierto. Aunque el profesor o instructor explique bien y claramente el tema, puede suceder que los alumnos estén cansados, aburridos, distraídos o angustiados por algo, y entonces no se dará la comprensión de la información.

La experiencia del enseñante puede ser suficiente para cubrir algunos objetivos de aprendizaje, en especial lo que se refiere al contacto con cierta información; pero son insuficientes para lograr otros objetivos, sobre todo los que se refieren a la comprensión, manejo y utilización de esa información.

De aquí se hace necesario que se diseñe e instrumente otras actividades de aprendizaje, a través de las cuales los alumnos puedan alcanzar esa comprensión. Cualquier esfuerzo realizado en este sentido va orientado a cumplir la función principal, que es la de lograr que los aprendices aprendan de manera significativa; porque sin la comprensión a fondo no es posible que se dé un aprendizaje significativo. La técnica expositiva debe ser completada con una gama de técnicas activas de enseñanza: estudio de temas, investigaciones personales o en pequeños equipos, observaciones de la realidad, experimentaciones, diseño y realización de proyectos, seminario de discusión, mesas redondas, dinámicas de grupos, métodos de solución de problemas y estudios de caso, redacción de ensayos, etc.

De los variados y diversos métodos de enseñanza disponibles, la exposición sigue siendo, desafortunadamente, en método dominante, y ya que se ha de seguir utilizando, por lo menos hay que procurar que reúna ciertas características, con el fin de que sea efectivo y produzca aprendizajes. Así, la exposición debe incluir tanto un análisis como una síntesis del tema; se debe dominar el tema y preparar la exposición; se debe organizar bien las ideas a exponer; explicar los temas con claridad; manifestar entusiasmo y dinamismo en la presentación; orientar la exposición hacia la tarea y hacia el conocimiento; tener contacto continuo e interaccionar con los que aprenden; obtener retroalimentación continua e inmediata.

En síntesis, para lograr que se dé un aprendizaje significativo se puede utilizar una metodología de trabajo más activa y participativa mediante la aplicación de otras técnicas, además de la exposición magistral de contenidos.

-Estrategias. Para incluir estrategias didácticas y sustituir la exposición, las estrategias que se sugieren son las de enseñar didácticas que permitan el diseño

de nuevas propuestas de estrategias; promover que el diseño de esas estrategias sea acorde a las condiciones reales en las que se trabaja en el aula; generar las condiciones favorables para la operación de las estrategias, por medio de grupos pequeños en número de alumnos; garantizar materiales y recursos para la producción de estrategias.

-Metas. Contar con estrategias acordes a las circunstancias reales y concretas del aula, además de garantizar con la elaboración de más estrategias el aprovechamiento de los alumnos.

-Acciones. Proporcionar a los docentes herramientas teórico metodológicas para diseñar sus propias estrategias y dinámicas; ofrecer los recursos necesarios para producirlas; organizar cursos para la elaboración de audiovisuales, videos, materiales didácticos virtuales (simuladores), etc.

-Responsables. Personal del CAFP.

-Recursos. Financieros, contratar personal calificado para el diseño teórico y metodológico, además de personal especializado en la producción de materiales didácticos; humanos, personal del CAFP.

-Tiempos. Inicio del semestre 2004-B.

Proyecto para crear recursos didácticos novedosos

- Objetivo. Derivado del anterior, aquí el objetivo es impulsar la utilización de diversos recursos didácticos, para sustituir los tradicionales.
- Estrategias. Las estrategias que se proponen son las de estimular la utilización de variados recursos didácticos; proporcionar los recursos necesarios para ampliar las formas de acceso al conocimiento como tarea institucional; adiestrar y capacitar para el manejo adecuado de recursos didácticos acordes al avance tecnológico actual.
- Metas. Lograr que la actividad educativa sea acorde con el avance tecnológico, en cuanto a recursos didácticos.
- Acciones. Estarían la de impulsar que la institución proporcione y diversifique los recursos didácticos; fomentar y apoyar la producción de materiales didácticos computacionales, proporcionando los recursos financieros y materiales que se requieran; establecer contactos con el ILCE, para que apoye en la elaboración de los recursos didácticos.
- Responsables. Mandos medios y altos, personal del CAFP.
- Recursos. Financieros, para la elaboración de recursos didácticos o su adquisición; también para la compra de equipo de cómputo y programas, para los docentes de los planteles; humanos, personal del CAFP y del ILCE.
- Tiempos. A partir de enero del 2005.

Proyecto para diversificar las modalidades de evaluación

-Objetivos. Ampliar la aplicación de diversos modelos o procedimientos de evaluación con la intención de sustituir los tradicionales; además de fomentar la participación de los docentes en la elaboración de mecanismos e instrumentos de evaluación. En la evaluación se juzga o valora en qué medida se han conseguido los objetivos planteados al inicio, y a qué se debió al éxito o fracaso del proceso.

Son tres los elementos que incluye el proceso de evaluación dentro de un sistema escolarizado: la acreditación, la calificación y la evaluación propiamente dicha.

A través de los criterios de acreditación, la institución define los requisitos mínimos sin los cuales no se podrá aprobar una asignatura. En la mayoría de las instituciones de enseñanza media superior son el 80% de asistencia al curso y una calificación final mínima de seis. Sin embargo, cada profesor puede establecer los criterios de acreditación para su materia, es decir, requisitos adicionales a los institucionales sin los cuales el alumno no podrá aprobar la materia.

Por otro lado, la calificación es un procedimiento para medir el logro de los objetivos de aprendizaje. Esta medición se expresa, casi siempre, en términos numéricos, en escala del uno al diez. Para establecer los criterios, se tuvo que haber definido primero cuáles son los aprendizajes que se esperaba del alumno, cómo podrá demostrar el alumno que los alcanzó y cómo podrá el profesor adjudicar determinada calificación a cada alumno.

Por último, la evaluación propiamente dicha consiste en el análisis de los resultados obtenidos a lo largo del proceso, en el diagnóstico de las causas que intervinieron para favorecer o para obstaculizar el aprendizaje, así como el establecimiento de alternativas.

Son pocas las instituciones y los docentes que tienen claramente diferenciados estos tres conceptos y sus correspondientes procesos. Tanto en la

bibliografía como en la práctica, es común que se identifique la evaluación con la calificación, y ésta con los exámenes, tratándose de cosas muy distintas entre sí.

Algunos autores presentan críticas a las prácticas tradicionales de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Elliot,¹⁰⁰ dado que el objetivo de la educación es enseñar para la comprensión, los procesos de evaluación deben ir dirigidos a valorar el desarrollo de la capacidad de comprensión, por lo que el sistema de examen de conocimientos orientados a la calificación y a la “normalización” es un obstáculo para el aprendizaje comprensivo. Distingue entre modelo de evaluación de puntuación y modelo crítico de evaluación. En el primero, el juicio del aprendiz se mide en relación con una norma prefijada, y se hace mediante examen de conocimientos. En el segundo, el juicio del aprendiz se enfrenta, en diálogo, con el juicio de un crítico, no con una norma fija. La evaluación de la comprensión y de la enseñanza no son actividades separadas, se fomenta el aprendizaje comprensivo dando acceso al alumno al diálogo crítico sobre los problemas que encuentra en la realización de su tarea.

Es importante que la calificación sea un reflejo de los aprendizajes logrados en todos los aspectos que abarca la formación, y no únicamente en el informativo; es decir, que refleje los avances en la adquisición y el desarrollo de lenguajes, de capacidades o habilidades intelectuales, de destrezas, de métodos de investigación y sistemas de trabajo, de hábitos, de actitudes y de valores.

En esta misma línea, Fernández distingue entre evaluación de procesos y evaluación de productos. Indica que, desafortunadamente, esta última prevalece en la mayoría de las instituciones, con la agravante de que es sólo a los alumnos a los que se califica. Es conveniente evaluar el curso, la metodología y el proceso mismo durante el semestre escolar junto con los alumnos, y al final reestructurarlo y mejorarlo.

¹⁰⁰ todos los autores que se mencionan son tomados del texto de Carlos Zarzar *La formación integral...*

Para Ausubel, la resolución de problemas es a menudo la única manera factible de probar si los estudiantes en realidad comprendieron significativamente las ideas que son capaces de expresar verbalmente.

También Vigotsky le asigna a la capacidad para resolver problemas de manera independiente una gran importancia en el proceso de aprendizaje y por tanto, en la evaluación.

De acuerdo con Ramsden, la evaluación debe estar orientada a conocer a los estudiantes y la calidad de su aprendizaje. La evaluación no es algo malo, como algunos piensan; puede ser una vía para enseñar de manera más efectiva, si llegamos a conocer lo que los estudiantes saben y lo que todavía no saben.

En lo que concierne a la práctica de adjudicar calificaciones, también ha sido criticado por varios autores. Por ejemplo, según Rogers, dado que el aprendizaje significativo es un aprendizaje experiencial, es el propio individuo el único capaz de juzgar y evaluar en qué medida se ha dado el aprendizaje. La autoevaluación ayuda también a facilitar el aprendizaje significativo o autoiniciado, ya que se convierte en aprendizaje responsable.

Aunque no es conveniente dejar de lado la práctica de adjudicar calificaciones; más bien, hay que aprender a orientarla al logro de los aprendizajes significativos buscados. Es conveniente utilizar la autoevaluación como un elemento que puede contribuir a la formación.

Según Burk y Dunn, el otorgamiento de calificaciones es una manera de ejercer el poder por parte del profesor y de la institución. Si se desea que el alumno se hagan más responsables de su propio proceso de aprendizaje, hay que discutir y acordar con ellos los términos bajo los cuales se adjudicarán calificaciones.

Otros lineamientos presentados por diversos autores son: debe orientarse la calificación a la formación integral y no sólo a aspectos informativos; la calificación debe construirse a lo largo del semestre y no depender del examen único; es mejor calificar por productos y procesos que mediante examen de conocimientos; es conveniente utilizar diversas formas de evaluar y calificar, ya que cada una de ellas va a detectar y medir aspectos del aprendizaje; es preciso reunir todos los

productos presentados y no sólo los exámenes; es necesario retroalimentar sobre los logros y aciertos.

Para el propósito de ampliar la modalidad de las evaluaciones con la intención de diversificar los instrumentos y sustituir el examen de conocimientos, planteamos las siguientes:

-Estrategias. Como son las de promover cursos de nuevas modalidades de evaluación y de diseño de instrumentos acordes a estas; proporcionar la infraestructura necesaria para ser operados en el aula; realizar evaluación y seguimiento de la utilidad e impacto de las nuevas modalidades de evaluación.

-Metas. Las metas serían ampliar y diversificar el conocimiento sobre modalidades de evaluación con el propósito de sustituir las formas tradicionales de evaluación, a la vez, de tener la intención de contar con herramientas más adecuadas para la medición y valoración del aprendizaje.

-Responsables. CAFP.

-Recursos. Financieros, contratar personal calificado en modalidades e instrumentos de evaluación; humanos, personal del CAFP.

-Tiempos. Enero del 2005.

Proyecto para fomentar la participación en el diseño de mecanismos de evaluación

-Objetivo. Para el objetivo de fomentar la participación de los docentes en la elaboración de mecanismos e instrumentos de evaluación, sugerimos las

-Estrategias. Ampliar las concepciones y los conocimientos de evaluación de procesos y productos.

-Metas. Consolidar entre los docentes la elaboración de sus propios instrumentos de evaluación.

-Acciones. Creemos que se debe enseñar la utilización de diversas formas de evaluación tanto de procesos como de productos, por medio de cursos, conferencias, diplomados, etc.; además, impulsar la elaboración de instrumentos de evaluación de procesos y productos; aunque también, contar con la aplicación y seguimiento de los instrumentos de evaluación, para realizar los ajustes necesarios.

-Responsables. Los responsables de esto serían el CAFP.

-Recursos. Humanos, especialistas, CAFP y docentes; materiales, elaboración de cursos respectivos, conferencias, diplomados, etc.; financieros, contratación de especialistas, reproducción de materiales.

-Tiempos. Semestre 2005-A.

Proyecto para consolidar el diagnóstico en la planeación

-Objetivos. Debemos consolidar el diagnóstico como una herramienta importante para el proceso de planeación.

El profesor puede obtener información sobre los estudiantes desde el inicio del curso: cuáles son sus intereses, sus problemas, sus inquietudes, por que están en la escuela, etc. De esta forma podrá organizar actividades en las que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales para ellos. Uno de los propósitos del encuadre que se realiza al inicio del semestre del curso es conocer, aunque sea básicamente a los estudiantes: sus intereses, sus gustos, sus inquietudes, sus pasatiempos. De esta manera, se podrá relacionar, posteriormente, el material visto en clase con la realidad de los alumnos. Otras actividades en las que puede empezar a establecer esta relación desde el encuadre son: el análisis de las expectativas, en el que se pregunta a los alumnos para que creen que les sirva el curso; y la presentación del programa del curso, en la que se podrá hacer hincapié en la importancia de la asignatura, en la relación que tiene con otra materias, en la repercusión para su formación.

Por otro lado, uno de los elementos fundamentales de la didáctica al nivel del aula, es el modelo de aprender investigando, es decir, de propiciar el aprendizaje mediante proyectos de investigación. Estos proyectos deben partir de las ideas previas del estudiante, que se obtiene a partir del diagnóstico o encuadre, y se desarrollan a través de un proceso democrático, por medio de la utilización de técnicas grupales.

-Estrategias. Cambiar la visión de obligatoriedad institucional de la evaluación diagnóstica, para no desvirtuar el sentido de esta fase de la planeación.

-Metas. Destacar la importancia del diagnóstico, puesto que a partir de él se realiza el diseño de planeación.

-Acciones. Se trataría de convencer al profesor de las bondades que brinda el diagnóstico como una actividad previa al diseño del plan, para orientar de manera más objetiva la estrategia y la evaluación; concientizar sobre los conocimientos previos del alumno y también descubrir que habilidades de pensamiento posee; enfatizar que este diagnóstico proporciona y posibilita el diseño y la operación más acorde a las circunstancias educativas del aula.

-Responsables. Diseñadores de cursos y CAFP.

-Recursos. Humanos. CAFP y diseñadores de cursos.

-Tiempos. Enero 2005.

Proyecto para generalizar la utilización de la planeación

-Objetivo. Conseguir que se generalice y cotidianice la utilización de la planeación por parte de los docentes. En didáctica es notoria la ausencia de referencias explícitas a la planeación de proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de los autores que toca el tema pasan rápidamente sobre él, para concentrarse después en las estrategias didácticas que puede incorporar el docente a su trabajo en el aula. Tal vez se suponga que, al conocer determinadas estrategias, métodos y técnicas de trabajo, el docente está realizando la planeación de su curso. Quizá también por esta razón en el nivel medio superior sea tan generalizada la costumbre de que, para impartir el curso, al docente le baste con elaborar un temario que irá exponiendo durante el semestre. La falta de planeación didáctica es una de las deficiencias encontradas con mayor frecuencia en estos niveles educativos.

Planear el proceso de enseñanza-aprendizaje significa elaborar un plan de trabajo personal, con base en el programa de estudio institucional. Este plan de trabajo será la guía del profesor a lo largo del semestre.

De acuerdo con Margarita Panza, son cuatro elementos principales que deben tenerse en cuenta en este momento de la planeación. Primero, definición de los objetivos de aprendizaje, tanto de los de tipo informativo como los de tipo formativo. Qué se espera que el estudiante aprenda en este curso.

Segundo, definición de contenidos o temario del curso. También se puede determinar el material de apoyo que se va a utilizar. Tercero, la metodología de trabajo que se empleará mediante el curso, es decir, las actividades de aprendizaje que se desarrollarán a lo largo del semestre. Cuarto, la manera en que se va a evaluar el proceso, la forma como se va a detectar si se consiguieron o no, y en que medida, los objetivos de aprendizaje.

Las EIP cumplen en el papel con todos estos elementos, tanto en sus programas de asignatura como el diseño del plan, el problema que se detecta es que en el proceso de instrumentación o aplicación de esa planeación es donde se encuentran las dificultades, que se hacen visibles en las deficiencias que los docentes reflejan en su formación, en la no adquisición de un aprendizaje significativo.

-Estrategias. Destacar la importancia de la planeación, para la optimización de la actividad docente, que se vea reflejada en el proceso de enseñanza-aprendizaje; fomentar que además del diseño de estrategias se operen realmente en el aula; realizar un seguimiento de la operación real de la planeación, para realizar los ajustes necesarios.

-Metas. Incrementar la participación en el diseño y operación de la planeación de estrategias.

-Acciones. Diagnosticar las inquietudes de los docentes respecto a la planeación; contemplar los intereses de los docentes en los procesos de planeación; aumentar los estímulos económicos en los proyectos de planeación; resaltar los impactos de la planeación en los aprendizajes de los alumnos.

-Responsables. Personal del CAFP, mandos medios y altos, instancias de planeación de la institución.

-Recursos. Humanos, mandos y personal del CAFP; financieros, que incrementen los estímulos económicos.

-Tiempos. El diagnóstico durante el semestre 2004-B. Con base en el diagnóstico, planeación y programación de las demás actividades.

Proyecto para estimular la participación docente en los proyectos de formación y planeación

-Objetivos. Promover e impulsar la participación de los docentes en el diseño de la planeación; aunque también en la definición de criterios y en la selección de contenidos de los proyectos institucionales de formación y planeación.

Otra de las condiciones del aprendizaje significativo consiste en la participación activa de los actores en los procesos de planeación de la enseñanza-aprendizaje, es decir, que se procese, elabore, asimile e interiorice la información a través del estudio, el análisis y la discusión. Esta es la condición más importante para el aprendizaje, ya que éste es producto de un trabajo personal sobre la información recibida, de asimilación. Tanto Piaget como Vigotsky señalan que la asimilación o la interiorización es un elemento indispensable para que se dé el desarrollo.

Si la función principal del formador es lograr que se aprenda significativamente, y si este aprendizaje no se puede dar sin el trabajo activo por parte del aprendiz, es responsabilidad del instructor asegurarse de que se dé esta participación activa.

Aunque los métodos activos no requieren necesariamente ir acompañados de actividades externas por parte del estudiante, éstas son importantes para que externalice sus avances y los vea reflejados en productos concretos. El principio en que se basan los métodos activos es que, fundamentalmente, todo aprendizaje no es más que la actividad del sujeto. El aprendiz es el que está construyendo su propio mundo.

Lonergan¹⁰¹ señala que los métodos activos se fundamentan en las teorías de Piaget. El desarrollo procede de la actividad del propio sujeto, de lo que el sujeto puede hacer y de hecho hace. Los hábitos son modos adquiridos de actividad, desarrollados a partir de modos previos de actuar. A través de la repetición

¹⁰¹ Todos los autores que se mencionan se retoman del texto de Zarzar.

acumulativa se llega a dar la generalización de un esquema cuando se aplica en más y diferentes objetos, y se da la diferenciación cuando las diferencias en los objetos producen diferencias en las actividades.

También para Vigotsky la actividad del individuo es el motor fundamental del aprendizaje y del desarrollo. Esta actividad se concibe como la participación en procesos, generalmente grupales, de búsqueda cooperativa, de intercambio de ideas y representaciones y de ayuda en el aprendizaje.

Para Elliot, se ve claramente la relación entre estas dos condiciones de aprendizaje significativo: la comprensión y la participación activa.

Rogers afirma que gran cantidad de aprendizaje significativo se consigue a través del hacer. De aquí que una de las maneras más efectivas de promover el aprendizaje sea poner al estudiante en confrontación directa y experiencial con problemas prácticos, problemas sociales, problemas éticos y filosóficos, cuestionamientos personales y problemas de investigación.

Para Bruner, en el proceso educativo el estudiante tiene que ir externalizando sus aprendizajes por medio de la producción de trabajos de diversos tipos, en productos concretos donde se expresa el aprendizaje que va alcanzando.

A lo largo del curso, el profesor podrá ir enlazando, de manera continua y sistemática, la teoría con la práctica, con la realidad concreta, actual o futura, de los estudiantes. Como medio para lograr esto, se recomienda la técnica de estudio de casos. Un caso es una situación problemática que se presenta y que requiere de análisis y toma de decisiones. Por medio de casos se pretende comprometer al estudiante con situaciones, problemas y papeles que tendrá que enfrentar en la vida real.

Para promover la participación en el diseño de proyectos, se sugieren las siguientes

-Estrategias. Realizar un diagnóstico de necesidades de formación de los docentes; elaborar el diseño de un proyecto de formación; valoración y seguimiento permanente del proceso de formación.

-Metas. Lograr una formación docente a partir de las necesidades reales de la práctica educativa.

-Acciones. Realizar el diagnóstico de necesidades e intereses de los docentes respecto a su formación; elaborar y aplicar la cédula de encuesta; de los resultados obtenidos, diseñar un proyecto de formación; construcción de mecanismos e instrumentos para el seguimiento y evaluación del proceso de formación.

-Responsables. Mandos y personal del CAFP.

-Recursos. Humanos, profesores.

-Tiempos. A partir del semestre 2004-B.

Proyecto para formular contenidos para la formación docente

- Objetivo. Para la participación en los contenidos temáticos, se propone
- Estrategias. Retomar la experiencia de los docentes en el aula, para diseñar los contenidos de proyectos de formación.
- Metas. Cambiar la concepción de los docentes como simple depositario e integrarlo como partícipe en la construcción de proyectos.
- Acciones. A partir del diagnóstico del objetivo anterior, detectar contenidos temáticos ligados a las necesidades e intereses docentes de formación; socializar entre los docentes programas indicativos de los proyectos, para que realicen sus propuestas, modificaciones, intervenciones, etc.
- Responsables. CAFP.
- Recursos. Humanos, profesores y personal del CAFP.
- Tiempos. Igual que el diagnóstico del objetivo anterior.

En síntesis, podemos decir que existe una estrecha relación entre las cuatro condiciones del aprendizaje significativo: la motivación asegura la participación activa en el proceso de aprendizaje, con lo cual se facilita la comprensión y profundización del material. En la medida en que el aprendiz va comprendiendo, su interés y motivación crecen, así como su deseo de trabajar activamente. Llevar la clase mediante el método activo y participativo, a la vez estimula la motivación, incrementa el nivel de comprensión. Al encontrar una estrecha relación entre el material y la vida real, el aprendiz se interesa más por el tema, participa más activamente e incrementa su comprensión.

BIBLIOGRAFIA

Aboites, Hugo *Vientos del norte. TLC y privatización de la educación superior en México*, UAM-Plaza y Valdéz, México, 1998.

Abraham, Mirta *Desarrollo y contradicciones del modelo del hacer docente (El caso del Colegio de Bachilleres)*, UNAM, tesis, México, 1990.

Abraham, Mirta *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1994.

Alcántara, Armando *Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales*, serpiente.dgsca.unam.mx/ceiich/educacion/alcantara.htm

Alvarez, Germán "El programa de desarrollo educativo 1995-2000 ante el crecimiento de la educación media superior y superior" en *Colección pedagógica universitaria*, no. 27-28, ene-dic 1997, Universidad Veracruzana, Jalapa, México, p. 87-117.

ANUIES "Declaración de Villahermosa", XII Asamblea de la ANUIES, en *Revista de Estudios Superiores*, XX (77), México, 1971, p. 158-159.

Badillo, Luis Felipe "Neoliberalismo y políticas de educación superior" en *Desarrollo Académico*, año 11, no. 29, enero-abril 2003, UPN, México, p. 23-34.

Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación*, Banco Mundial, México, 1996.

Bazán, José "Acerca de algunos conceptos fundamentales para la definición del bachillerato universitario" en *Revista de la educación superior*, vol. 20. No. 1 (77), enero-marzo 1991, ANUIES, México, p. 7-19.

Bazán, José “Tesis acerca del bachillerato mexicano” en *Revista de la educación superior*, vol. 20, no. 1 (77), enero-marzo 1991, ANUIES, México, p. 95-108.

Casas, et. all. *Las políticas sociales de México en los años noventa*, Plaza y Valdéz, México, 1996.

Camacho, Verónica “La educación en el informe” en *Educación 2001*, año VII, no. 77, octubre 2001, México, p. 17-24.

Canales, Alejandro “¿Qué hacemos con los resultados?” en *Educación 2001*, año IX, no. 99, agosto 2003, México, p. 59-61.

Carr, Wilfred “¿Teoría, tecnología o praxis? El futuro de la educación del maestro” en Marta Elba Tlaseca (Coord.) *El saber de los maestros en la formación docente*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2001, p. 183-194.

Castelan, Adrián “¿Es importante medir la calidad de la educación?” en *Educación 2001*, año IX, no. 98, julio 2003, México, p. 11-14.

CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación educativa con equidad*, CEPAL-UNESCO, Chile, 1992.

Colegio de Bachilleres *Informe de actividades realizadas por el CAFP durante el período 1974-1980*, Centro de Actualización y formación de profesores, Colegio de Bachilleres, México, 1981.

Colegio de Bachilleres *Plan para la formación del personal académico 1991-1994*, Colegio de Bachilleres, México, 1992.

Colegio de Bachilleres *Modelo educativo del Colegio de Bachilleres*, Colegio de Bachilleres, México, 1994.

Colegio de Bachilleres *Plan para la formación del personal académico 1995-1998*, Colegio de Bachilleres, México, 1995

Colegio de Bachilleres *Programa de desarrollo institucional 1998-2002*, Colegio de Bachilleres, México, 1999.

Colegio de Bachilleres *Proyecto para la formación y actualización académica 2000-2002*, Colegio de Bachilleres, México, 2000.

Colegio de Bachilleres *Cuatro años de labores 1998-2002*, Colegio de Bachilleres, México, 2002.

Colegio de Bachilleres *Proyecto de Integración: Estrategias de Intervención Pedagógica. Paquete del Instructor*, Colegio de Bachilleres, México, 2002.

Colegio de Bachilleres *Proyecto de Integración: Estrategias de intervención Pedagógica. Paquete del participante*, Colegio de Bachilleres, México, 2002.

Colegio de Bachilleres *Programa de desarrollo institucional 2002-2006*, Colegio de Bachilleres, México, 2002.

Davini, María Cristina *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Argentina, 1995.

De Ibarrola, María "Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC" en Secretaría de Educación Pública/Universidad Pedagógica Nacional

(Eds.) *Memorias del Simposio Internacional sobre Formación docente, modernización educativa y globalización*, SEP/UPN, México, 1995, p. 73-80.

De la Garza, Enrique (Coord.) *Democracia y política económica alternativa*, La Jornada, México, 1994.

Delors, Jacques “La educación o la utopía necesaria” en *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, México, 1997, p. 9-27.

Domínguez, Héctor y Hortencia Pérez “El bachillerato. Su evolución e influencia en la demanda de carreras científicas en el nivel licenciatura” en *Perfiles Educativos*, no. 62, oct-dic 1993, CISE, UNAM, México, p. 3-8.

Domínguez, Luis y Alejandra Peláez “El currículo por competencias, una alternativa para la vinculación educación–trabajo” en *Educación 2001*, año IX, no. 98, julio 2003, México, p. 66-71.

Echeverría, Laura “Las propuestas educativas del Banco Mundial y la CEPAL-UNESCO: dos miradas diferentes a la misma realidad pauperizada” en *Sin Saberes*, vol. 5, no. 18, ene-abr 2000, México, p. 29-31.

Ferry, Giles *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, México, 1990.

Fuentes, Javier, Salvador Martínez y Sofía Martínez “Sistema educativo mexicano: once años de una política presupuestal” en Teresinha, Guadalupe y Roberto González (Coords.) *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, UPN-La Jornada, México, 2002, t. II p. 51-87.

García, Lourdes “Experiencia formativa de un encuentro con el saber del maestro” en Marta Elba Tlaseca (Coord.) *El saber de los maestros en la formación docente*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2001, p. 151-171.

Gentili, Pablo “El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina” en *Archipiélago*, no. 29, verano de 1997, p. 56-65.

Glazman, Raquel “Evaluación y calidad. Un análisis de las propuestas recientes en la política educativa en México” en Teresinha, Guadalupe y Roberto González (Coords.) *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, UPN_La Jornada, México, 2002, p. 123-129.

Guerra, María Irene “¿Qué significa estudiar bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos culturales” en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 10, no. 10, jul-dic 2000, México, p. 243-272.

Gutiérrez, Luis “La educación como impulso al desarrollo” en Colegio Nacional de Economistas *Desarrollo de recursos humanos y tecnología*, Porrúa, México, 1996, p. 150-162.

Imbernón, F. *La formación del profesorado*, Paidós, Barcelona, 1994.

Liston, D.P. y K.M. Zeichner *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*, Morata, Madrid, 1993.

Lucio, María Guadalupe “Política educativa del gobierno de la ciudad de México. Nivel medio superior” en Teresinha, Guadalupe y Roberto González (Coords.) *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, UPN-La Jornada, México, 2002, p. 108-120.

Martin, Christopher “El desarrollo individual y social en la educación media superior en Inglaterra y México” en *Revista de la educación superior*, vol XXVII (3), no. 107, jul-sep 1998, ANUIES, México, p. 125-154.

Martínez, Felipe “Los contextos de PISA plus” en *Educación 2001*, año IX, no. 99, agosto 2003, México, p. 14-18.

Moreno, María de los Angeles *La formación psicopedagógica de los académicos del Colegio de Bachilleres: una orientación constructivista*, UNAM, tesis, México, 1996.

Moreno, Prudenciano “La vinculación educación-empleo y el Programa de desarrollo educativo 1995-2000” en *Perfiles educativos*, no. 75, enero 1997, CISE, UNAM, México, p. 3-9.

Ortiz, Consuelo “Algunas notas acerca del bachillerato universitario” en *Revista de la educación superior*, vol. 20, no. 1 (77), enero-marzo 1991, ANUIES, México, p. 33-41.

“Políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos de la OCDE” en *Revista universitaria de ciencias políticas y sociales*, vol. 41, no. 165, jul-sep 1996, FCPS, UNAM, México, p. 187-218.

Prawda, Juan y Gustavo Flores *México educativo revisitado*, Océano, México, 2001.

“¿Qué se propone medir los niveles de competencia de lectura PISA 2000?” en *Educación 2001*, año IX, no. 99, agosto 2003, México, p. 12-13.

Rodríguez, Ana *Un enfoque interdisciplinario en la formación de maestros*, Narcea, Madrid, 1995.

Rodríguez, Leticia “La racionalidad pedagógica y el discurso en la formación” en Secretaría de Educación Pública/Universidad Pedagógica Nacional (Eds.) *Memorias de Simposio Internacional sobre Formación docente, modernización educativa y globalización*, SEP/UPN, México, 1995. P. 197-203.

Rodríguez, Lucía “El saber en la formación docente y los procesos de legitimación del conocimiento” en Marta Elba Tlaseca (Coord.) *El saber de los maestros en la formación docente*, Universidad pedagógica Nacional, México, 2001, p. 143-150.

Secretaría de Educación Pública, *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, SEP, México, 1989.

Secretaría de Educación Pública, *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, SEP, México, 1996.

Secretaría de Educación Pública, *Programa nacional de educación 2001-2006*, SEP, México, 2001.

Segarra, María del Pilar *La formación y profesionalización del profesorado de física en el bachillerato*, Universidad La Salle, tesis, México, 1999.

Serrano, José Antonio “Comprender la acción de formar a los profesores” en Secretaría de Educación Pública/Universidad Pedagógica Nacional (Eds.) *Memorias de Simposio Internacional sobre Formación docente, modernización educativa y globalización*, SEP/UPN, México, 1995, p. 211-218.

Tercera reunión ministerial de educación de las Américas, 13 de agosto del 2003, en *Educación 2001*, no. 100, septiembre 2003, México, p. 47-55

UNESCO, Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción, París, 1998, en *Revista de educación superior*, vol 28 (3), no. 107, jul-sep 1998, ANUIES, México.

UNESCO, *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: atendiendo nuestros compromisos colectivos*, Dakar, Senegal 26-28 de abril de 2000, www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/marcoDakar.asp

Villa, Lorenza “La educación media” en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol 5, no. 10, jul-dic 2000, México, p. 201-204.

Villegas, Elsa y Gabriela López *La enseñanza de la filosofía en el bachillerato: una reflexión filosófica sobre qué y cómo enseñar filosofía*, UNAM, tesis, México, 1993.

Zarzar, Carlos *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003.