



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 096

La Formación y la Práctica Docente
en Educación Primaria

JUAN RAMÍREZ MARTÍNEZ

México D. F., 2006

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D. F. NORTE

**LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA
EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA**

**PRESENTA:
RAMIREZ MARTÍNEZ JUAN**

DIRECTOR DE TESIS: JAVIER NARANJO VELÁZQUEZ

MÉXICO, D. F. 2006.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE
TITULACION PARA OBTENER
EL GRADO DE MAESTRIA

México, D.F., a 19 de octubre de 2006

C. LIC. JUAN RAMIREZ MARTINEZ
P R E S E N T E

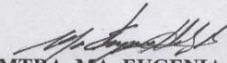
Los que suscriben integrantes del **Consejo de Posgrado**, comunicamos a usted que, como resultado de la revisión realizada a su trabajo para obtener el grado de Maestría, cuyo título es: **“LA FORMACION Y LA PRACTICA DOCENTE EN EDUCACION PRIMARIA”** a propuesta del asesor **JAVIER NARANJO VELAZQUEZ**, hemos determinado que reúne los requisitos académicos establecidos en el reglamento de Posgrado de la Institución.

Por lo anterior, dicho trabajo se dictamina favorablemente, se autoriza su reproducción y la presentación del examen de grado.

A T E N T A M E N T E
“ EDUCAR PARA TRANSFORMAR ”

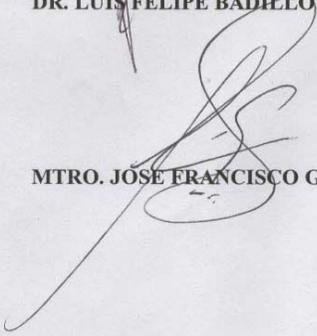


DR. LUIS FELIPE BADILLO ISLAS



MTRA. MA. EUGENIA HERNANDEZ B.

Vo. Bo.



MTRO. JOSÉ FRANCISCO GALVÁN R.



PROFR. ALBERTO LUNA RIBOT
DIRECTOR

DEDICATORIAS

A MIS PADRES, CON INFINITO CARIÑO Y RESPETO

A MIS HIJOS: MORAYMA Y JORGE EDUARDO, LA RAZÓN DE MI SER

CON AMOR, A MI ESPOSA, CÓMPLICE INCONDICIONAL

A G R A D E C I M I E N T O S

Agradezco a todos los asesores de la maestría: Mtra. Ma. Eugenia Baltazar, Mtra. Dolores Carmona, Mtro. Francisco Galván, Dr. Wenceslao S. Jardón, Mtra. Lourdes Ríos. Y muy especialmente al Dr. Luis Felipe Badillo y al Mtro. Javier Naranjo, por su valioso apoyo para hacer posible este trabajo.

INDICE

	Pag.
INTRODUCCIÓN	9
 CAPITULO I FORMACIÓN DOCENTE	
1.1 Consideraciones teóricas de la formación.....	19
1.2. La formación del docente	24
1.3. La profesionalización del docente.....	29
1.4. Fundamentos teóricos de la práctica docente	34
1.4.1 La práctica docente	36
1.4.2 El ser docente	38
1.4.3 El constructivismo.....	39
1.4.4 La pedagogía crítica	51
1.4.4.1 Fundamentos teóricos de la pedagogía crítica.....	52
1.4.4.3 La teoría crítica comunicativa.....	53
1.4.4.3 Un acercamiento a la teoría de Paulo Freire.....	55
1.5. Comunidades de aprendizaje (C. A.).....	58
1.5.1. Principios para el diseño de C. A.....	73
 CAPITULO II LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
2.1. Las políticas educativas sexenales y la formación docente.....	83
2.2. El plan nacional de educación 2001-2006	103
2.2.1. Una proyección a futuro de la educación	113
 CAPÍTULO III LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE EN EL MARCO DE LA CARRERA MAGISTERIAL.	
3.1. El programa para la modernización educativa y carrera magisterial....	121
3.2. El programa de carrera magisterial y la formación continua del docente	123
3.3. Cursos de actualización.....	129
3.3.1. Los cursos estatales	130
3.3.2. Los cursos nacionales	132

CAPÍTULO IV LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1.	La formación inicial de profesores de educación básica-----	136
4.2.	Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales.-----	138
4.2.1	Transformación curricular-----	139
4.2.2	Actualización y perfeccionamiento profesional del personal Docente de las escuelas normales -----	140
4.2.3.	Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.-----	141
4.2.4.	Mejoramiento de la planta física y equipamiento de las escuelas normales -----	141
4.3.	Plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria 1997-----	143
4.3.1.	Habilidades intelectuales específicas-----	143
4.3.2.	Dominio de contenidos de enseñanza-----	143
4.3.3.	Competencias didácticas-----	144
4.3.4.	Identidad profesional y ética-----	144
4.3.5.	Capacidades de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela-----	144

V METODOLOGÍA

5.1	Definición del problema-----	149
5.1.1	Antecedentes -----	149
5.1.2	El problema-----	151
5.1.3	Objetivo y propósito-----	152
5.1.4	Hipótesis-----	152
5.1.5	Justificación-----	153
5.1.5.1	Magnitud del problema-----	153
5.1.6	Trascendencia del problema-----	155
5.1.7	Factibilidad del estudio-----	155
5.1.8	Vulnerabilidad -----	155
5.2	Métodos de investigación-----	157
5.3	Instrumentos-----	157
5.4	La muestra-----	161

VI RESULTADOS

6.1	Los resultados -----	165
-----	----------------------	-----

VII	CONCLUSIONES	-----187
------------	---------------------	----------

VIII PROPUESTA

8.1	Presentación	-----199
8.2	Las comunidades de aprendizaje como una estrategia para el desarrollo de competencias profesionales en el docente	-----203
8.3	Elementos pedagógicos que sustentan la propuesta	-----207
8.3.1	Fuente sociocultural	-----209
8.3.2	Fuente psicopedagógica	-----210
8.3.3	Fuente epistemológica profesional	-----212
8.4	Saber teórico	-----214
8.5	Saber metodológico	-----215
8.6	Saber social y filosófico	-----215
8.7	Objetivo general	-----216
8.7.1	Objetivos específicos	-----217
8.8	Metodología	-----218
8.8.1	Fases del proceso en una comunidad de aprendizaje	-----219
8.8.2	Formas de trabajo y participación	-----222

BIBLIOGRAFÍA	-----227
---------------------	----------

ANEXOS	-----233
---------------	----------

INTRODUCCIÓN

El mundo avanza de forma vertiginosa, sus cambios afectan a todos los que lo habitamos y no hay forma de detenerlos o de retroceder, así que hay que adaptarse a ello. Estos cambios han revolucionado nuestras vidas en todos los ámbitos y la educación no es la excepción, ésta es considerada como uno de los pilares fundamentales del desarrollo económico, político y socio-cultural de un país y como uno de los medios para el desarrollo y la movilidad social del individuo.

Es importante analizar cómo esos cambios y sobretodo los de tipo económico influyen en la elaboración y aplicación de las políticas educativas de nuestro país y cómo la práctica profesional del docente no es ajena a esta situación.

Son varios los factores que influyen en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, convirtiéndolo en algo complejo. Sin embargo, cuando se estudian las diferentes problemáticas que enfrenta la educación a nivel primaria, el docente es uno de los actores a los que más se alude. Por lo tanto, analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica reflexionar acerca de dos aspectos que determinan la práctica de un profesional de la educación, estos son: la formación inicial a la que ha sido sujeto el docente y la escasa importancia que se le ha dado a la formación continua.

La práctica docente no puede ser estática, debe ir acorde a los requerimientos del mundo actual, lo que implica una constante evolución, que proporcione al profesor, elementos teórico metodológicos necesarios para el ejercicio de su labor. Esto puede ser posible a través de un proceso de formación permanente que desarrolle en él las competencias profesionales, necesarias para que pueda realizar su quehacer docente de una forma eficaz.

Es importante que el profesional de la educación reflexione sobre su quehacer cotidiano y que tome conciencia de la trascendencia y de la responsabilidad de su

labor y al mismo tiempo reconozca la necesidad de una continua superación profesional y que a partir de su propia realidad desarrolle estrategias para cubrir sus necesidades laborales mediante la actualización de sus saberes para sustentar su práctica docente en los nuevos enfoques y en las corrientes pedagógicas, como el constructivismo, por ejemplo, que es una de los principales enfoques teóricos que sirven de apoyo a los planes y programas vigentes.

En el Sistema Educativo Nacional, se han implementado varias reformas y ajustes en la educación básica y normal, esto con el propósito de modificar el desarrollo del proceso educativo. Sin embargo estas políticas educativas no han logrado transformar esencialmente la educación del país,

Con frecuencia cuando las autoridades educativas implementan propuestas educativas basadas en enfoques diferentes e innovadores, el profesor retoma ciertos términos como formar alumnos críticos, reflexivos; “desarrollo de competencias”, de forma aislada y superficial, sin que se lleve a cabo un análisis más profundo de las teorías que sustentan esos términos y por lo tanto no se genera la posibilidad de establecer un vínculo entre la teoría y la práctica.

Lo anterior está ampliamente relacionado con la formación inicial y continua del maestro en servicio, por lo que es de suma importancia reflexionar acerca de cómo incide esto en el desarrollo de su práctica educativa.

Con base en lo anterior se parte del siguiente supuesto: ***Un proceso de formación permanente del profesorado lo conducirá a mejorar su práctica docente en el nivel básico, de educación primaria .***

Es importante mencionar que con frecuencia los diferentes estudios y análisis que se hacen acerca del estado actual de la educación básica en nuestro país no son muy alentadores, y uno de los factores que influyen en esto es la práctica docente, la cual no ha tenido cambios significativos en los últimos años. Ante esta situación,

es necesario que en el docente se dé un proceso continuo de formación, que lo conduzca a reflexionar sobre su práctica y logre apropiarse de un sustento teórico, necesario para desarrollar su quehacer profesional.

La formación del docente y la calidad de la educación son dos aspectos que están ampliamente relacionados, sin embargo, esta problemática no ha sido atendida en su esencia, con frecuencia, las acciones que se han instrumentado en diferentes momentos, no han logrado resultados de trascendencia, debido principalmente a que éstas obedecen más a intereses políticos, que al deseo real de dar solución a esta problemática y por lo tanto esto se refleja de forma negativa en la calidad de la educación que se imparte en el sistema educativo nacional.

El presente proyecto de investigación pretende analizar la relación que existe entre formación y la práctica docente y como mediante un proceso de formación continuo el profesional de la educación podría mejorar su acción en el aula. Por lo tanto uno de los principales propósitos es analizar la relación que hay entre formación continua y la práctica docente en educación primaria, con la finalidad de que esto nos de los elementos que sustenten una propuesta concreta, que atienda a las necesidades del maestro frente a grupo.

Otro de los propósitos es que el educador se involucre en un proceso de formación continua basada en la estrategia denominada Comunidades de Aprendizaje, que a partir de su propia reflexión y acción resuelva las diferentes problemáticas que enfrenta día a día, se apropie de técnicas pedagógicas y mejore su práctica en el aula.

Por lo tanto para la elaboración del presente proyecto, se llevó cabo un análisis retrospectivo de la formación del Magisterio y de las circunstancias actuales de esta problemática, así como la repercusión que esto tiene en el desarrollo de su práctica cotidiana. Para tal efecto se contó con el acceso a los documentos bibliográficos necesarios; con el permiso de las autoridades inmediatas para ingresar a los dos

centros de trabajo, que son dos escuelas de educación primaria, además se contó con la disposición de la mayoría de los profesores para participar en dicha investigación.

Para tal efecto, se indagó acerca de la formación inicial a la cual ha sido sujeto el docente, su experiencia laboral, así como la participación del profesor de grupo en un proceso de formación. Posteriormente, se investigó acerca de cómo se desarrolla su quehacer profesional y de que manera esto está determinado por el nivel de formación que posee el docente. Lo anterior a partir de diferentes técnicas e instrumentos de indagación y recopilación de datos.

En el primer capítulo de este trabajo se lleva a cabo la revisión de algunas concepciones teóricas acerca del término formación, esto con la finalidad de proporcionar un sustento formal al presente proyecto de investigación. Otro aspecto que se retoma en este apartado es la formación en los docentes, destacando la trascendencia de esta actividad dentro de la sociedad y en donde además se enfatiza la necesidad de que el profesional de la educación se someta a un proceso continuo de formación con el objetivo de tener acercamientos sistemáticos a elementos teóricos y metodológicos que le permitan optimizar los procesos educativos.

En el segundo capítulo se hace una breve reseña de las diferentes políticas educativas que se han implementado durante los diversos períodos presidenciales, que han pretendido superar las deficiencias que el país enfrenta en este rubro, lo anterior a partir del sexenio del General Lázaro Cárdenas (1934-1940), hasta la administración actual. Paralelo a esto, se realiza un análisis general, de las diferentes estrategias, que en materia de formación docente, las autoridades educativas han llevado a cabo. De esta forma se abordan las principales transformaciones que ha experimentado el Sistema Educativo Nacional, entre las que se pueden destacar: La reforma curricular del período cardenista, en donde se llevó a cabo un importante replanteamiento de la función de la educación pública y

que culmina con la implementación de una educación de carácter socialista; El PNEMEP, Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria (Plan de 11 años), del sexenio del Lic. Adolfo López Mateos; La reforma educativa del periodo del presidente Luis Echeverría, la cual, por lo menos en lo formal pretendía reestructurar de manera integral la educación en nuestro país, dicha reforma abarcó planes y programas de estudio, métodos de enseñanza y libros de texto. En cuanto a la formación de docentes, el plan de estudios de tres años, fue sustituido por el de cuatro años, paralelo a esto se instrumentó un programa de actualización de maestros en servicio; Además de que se promulga la Ley Federal de Educación. Otra de las estrategias con gran influencia es el Programa para la Modernización Educativa, que se instrumentó durante el periodo presidencial del Lic. Carlos Salinas (1989-1994), del que se deriva el Programa de Carrera Magisterial, el cual han tenido una repercusión importante en materia de formación docente y que se aborda con mayor amplitud el siguiente capítulo del presente trabajo.

En el tercer capítulo se analiza la estrategia denominada Carrera Magisterial, la cual surge a partir del Programa para la Modernización Educativa (1989 - 1994), este programa pretendía realizar un cambio de fondo en este rubro y dar solución a las diferentes problemáticas que enfrentaba la educación en nuestro país, poniendo especial énfasis en el nivel primaria. Así a partir de este programa se establecen diversas acciones, entre las que destaca la Carrera Magisterial, que surge como una alternativa para mejorar el sistema de formación de los profesores en servicio y con ello elevar la calidad de la educación.

El objetivo del cuarto capítulo del presente trabajo es analizar los últimos cambios curriculares que se han implementado en la escuela normal y que han pretendido dar solución a las diversas problemáticas de la formación inicial del docente de educación básica, con la finalidad de que los nuevos docentes respondan a las necesidades educativas de un contexto actual en constante transformación. Al respecto se puede destacar que en nuestro país la formación inicial del docente ha

respondido más a la necesidad de satisfacer la demanda de maestros, pretendiendo cubrir el servicio educativo, anteponiendo la cantidad y soslayando la calidad. No obstante, el tema de la formación de docentes, ha estado presente en el discurso oficial de manera recurrente.

En el quinto capítulo se hace referencia a la metodología utilizada durante el proceso de investigación. Las fases en las que se llevó a cabo el proyecto son: El planteamiento del problema, cuyo propósito fue delimitar el problema que guió la investigación teórica y de campo. La elaboración de la hipótesis, que es el supuesto a demostrar a partir del marco teórico y referencial. El marco teórico, cuya finalidad será dar un sustento teórico a la presente investigación, a partir del análisis y exploración de diferentes autores que aborden el tema central del proyecto. El marco referencial, mediante el cual se pretende analizar las diferentes políticas educativas, leyes y acciones que las autoridades institucionales han implementado para solucionar la problemática en cuestión.

Durante la investigación documental se revisaron y analizaron: Acuerdos, Normas, Planes y Programas de Estudio que sustentan las diversas políticas educativas aplicadas en las últimas décadas, (de 1934 a la fecha), así como la revisión de teorías, con la finalidad de estructurar el marco teórico y referencial. Durante la investigación de campo se utilizaron y aplicaron diversas técnicas de recolección y análisis de información como la observación, la entrevista, la encuesta, entre otros, que proporcionaron elementos necesarios para confirmar la trascendencia de la formación permanente del docente en servicio.

Es importante señalar que la investigación de campo relacionada con el presente proyecto se ha llevado a cabo de manera directa en las siguientes instituciones escolares: la Escuela Primaria Efraín Huerta, turno matutino y la Escuela Primaria Profr. Miguel Sánchez Rivera, turno vespertino, ambas pertenecen a la unidad administrativa denominada Región San Lorenzo Tezonco de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI), del Distrito Federal, con la

participación de 18 de los 20 docentes frente a grupo de la escuela del turno matutino y 17 de los 18 profesores frente a grupo del turno vespertino, por lo tanto la muestra está conformada por un total de 35 docentes.

En el capítulo sexto se presentan los resultados que se obtuvieron a partir del proceso de indagación de campo, la cual se llevó a cabo en los dos centros educativos que conforman la muestra del proyecto de investigación. Esto con el propósito de analizar la relación que existe entre formación y la práctica de los docentes de educación primaria y a su vez comprobar que un proceso de formación permanente enriquecerá su práctica profesional.

A partir de la evidencia que se desprendió del proceso de investigación teórica y de campo, en el séptimo apartado se presenta una propuesta alternativa de formación continua de docentes en servicio. Lo anterior con la intención de que los profesores se involucren en un proceso permanente de formación que pueda ser aplicable desde la perspectiva del maestro frente a grupo. Esto a través de las Comunidades de Aprendizaje, las cuales se caracterizan por establecer una estrecha relación entre la teoría y la práctica, propiciando la reflexión y a partir de ello la transformación de sus prácticas pedagógicas.

CAPÍTULO I

FORMACIÓN DOCENTE

Este primer capítulo del trabajo tiene la finalidad de llevar a cabo la revisión de algunas concepciones teóricas de diferentes autores acerca del término formación, lo anterior con la finalidad de proporcionar un sustento formal al presente proyecto de investigación.

La formación es un proceso que propicia el desarrollo de las capacidades naturales del individuo, además de dotarlo de diversos elementos teóricos y prácticos que le permiten una mejor interacción en los diferentes ámbitos en los que interactúa. Una formación permanente o continua hace referencia a la adquisición sistemática de conocimientos, actitudes, técnicas, habilidades así como un acercamiento constante a las nuevas tecnologías. De acuerdo con lo anterior, dicho proceso está ampliamente relacionado con el desarrollo de una actividad profesional.

El proceso de formación en los docentes es un aspecto que requiere una atención especial, esta debe atender a las necesidades reales a la que se enfrenta de manera cotidiana el profesor de grupo, con la finalidad de brindarle elementos necesarios que le permitan una transformación cualitativa de los procesos educativos

Debido a la trascendencia de la actividad docente dentro de la sociedad, el profesional de la educación debe someterse a un proceso constante de formación con la finalidad de tener acercamientos sistemáticos a elementos teóricos y metodológicos que le permitan optimizar los procesos educativos. La formación permanente en el profesor permitirá la actualización científica, psicopedagógica complementaria a su formación inicial.

Otro aspecto importante en este proceso, es que durante su desarrollo se retoman los diferentes saberes profesionales que el docente ha acumulado a partir de su experiencia laboral, esto con la finalidad de propiciar una reflexión y a partir de ello generar una reestructurar sus conocimientos y sus habilidades profesionales, así

como de establecer un vínculo entre la teoría y su práctica, todo ello con la intención de mejorar los procesos educativos.

Por lo tanto la formación y la práctica docente son dos aspectos que están ampliamente relacionados, por lo que es importante analizar las implicaciones a las que conlleva una formación continua del docente en servicio en la educación primaria.

1.1 Consideraciones teóricas del término formación

El concepto de formación en su esencia es un metaconcepto, va mas allá de una simple capacitación o de una actualización. La formación se concibe como un proceso continuo, no como algo aislado y descontextualizado. Para el individuo, una sólida formación, implica el uso de su racionalidad, es algo imprescindible, porque ello le permitirá apropiarse de conocimientos, habilidades y actitudes para poder interactuar eficazmente en el contexto en el que se desenvuelve, y si nos referimos al docente, este aspecto adquiere aún mayor importancia, porque el desarrollo de su práctica profesional depende en gran medida de los procesos formativos a los que se haya sometido.

Con relación al tema de la formación, Kant¹ señala que la ilustración conduce a la liberación del hombre. La ilustración se concibe como la posibilidad de que el individuo conduzca su existir sin la guía de otro, a esto se puede acceder a través del uso privado y público de su propia razón, lo que a nadie se le debe negar, en la medida en que el hombre amplíe y depure sus conocimientos, más se acercará al estado de ilustración. Un hombre al renunciar a este proceso renuncia a su propia esencia y delega el derecho a decidir por sí mismo, como hombre y como ciudadano; la ilustración conduce al hombre a servirse de su propia razón y de su libertad de acción.

En lo anterior subyace lo que en la actualidad podemos entender como un proceso de formación. Es bajo esta perspectiva con la que se debe concebir la formación del docente. La adquisición y la apropiación sistemática de conocimientos retomando experiencias previas asimiladas, implica un proceso de formación permanente que permita al docente reflexionar sobre su practica y sobre la importancia de su rol dentro de esta sociedad que exige una educación que desarrolle en los individuos conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que propicien una mejor interacción en su contexto sociocultural donde se desenvuelve.

¹ KANT, Emmanuel. *Filosofía de la Historia*. F.C.E. Méx. 2000. pp.25-33.

Al respecto Gadamer señala,² que entre el concepto de formación y el concepto de cultura hay un estrecho vínculo. Formación hace referencia a la capacidad humana de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Gadamer retoma el pensamiento de Hegel al hacer referencia a la formación como algo de mayor trascendencia en el individuo, en donde el término formación es más que desarrollo de talentos o capacidades; es un proceso natural y progresivo mediante el cual el hombre debe re-crearse. La formación se considera como un proceso genuinamente histórico del hombre, mediante el cual el individuo hace suyo todo aquello que tiene relación con lo que se está formando, en donde todo lo que se logra se integra o se incorpora y pasa a formar parte su patrimonio cultural.

A partir de la formación el individuo puede llegar a tomar plena conciencia de su racionalidad, esto como algo exclusivo del ser humano, de su condición como ser individual y social.

El hombre necesita de la formación para llegar a ser, a este objetivo Hegel³ lo denomina como esencia formal de la formación. Mediante este proceso el hombre llega a la generalidad, accediendo de esta manera a la racionalidad humana en su totalidad. La formación como sacrificio de la particularidad y acceso a la generalidad es una tarea exclusivamente humana, que conduce a una autoconciencia libre, que va más allá de la inmediatez. En cuanto el hombre se forma adquiere un sentido de sí mismo.

La formación debe ser concebida como un proceso, que permita al docente el desarrollo de su profesión en plena conciencia de la importancia y trascendencia que ésta tiene. Durante su preparación inicial y una vez en el ejercicio de su labor docente, el proceso de formación deberá ser una constante, con la finalidad de fortalecer su experiencia y con ello transformar su práctica profesional.

² GADAMER, Hans Georg. *Verdad y Método*. Sígueme .Salamanca Esp. p. 39-41.

³ HEGEL G.W:F. *Fenomenología del espíritu* .F.C.E. Mex. 2002. pp. 21-22

En cuanto a los tipos de formación, Gadamer retoma lo que Hegel señala acerca de que toda formación dota al hombre de intereses teóricos y de elementos culturales propios de su contexto y esto le permite interactuar. Si se adquiere un conocimiento se adquiere un poder sobre él, de lo contrario, ese poder le estará prohibido. Él marca una clara distinción entre formación práctica, la cual hace referencia al desarrollo de una profesión sin asumirla, concibiéndose como una necesidad exterior, y que implica enajenación; y la formación teórica que consiste en aprehender a la generalidad de la cosa mediante, la utilización de la racionalidad, es hacer de una profesión cosa propia. La formación teórica es el proceso que conduce al ascenso histórico del espíritu a lo general y el elemento dentro del cual se mueve quien así se ha formado *...toda formación teórica incluida la elaboración de las lenguas y los mundos de ideas extraños, es mera continuación de un proceso formativo que empieza mucho antes...*⁴

El proceso de formación debe conducir al individuo de un estado inacabado del espíritu a una fase superior, a la fase universal del espíritu y a partir de ello arribar a su autoconciencia, a su reflexión y a su devenir. Gadamer⁵ también retoma a Helmholtz, quien hace referencia al proceso de formación cuando alude a la sensibilidad y tacto artístico, para él la formación otorga al espíritu una movilidad especialmente libre. Tacto incluye tanto a la formación estética como histórica. El sentido estético implica separar lo bello de lo feo, la buena de la mala calidad y el sentido histórico permite distinguir lo posible y lo que no lo es en determinado momento y desarrollar la posibilidad distinguir al pasado del presente. El ser es, en cuanto accede a la sensibilidad y el tacto artístico. Todo sentido natural se limita a una reducida acción, en cambio la conciencia formada opera en un sentido general y comunitario, lo que le da a al proceso de formación un amplio contexto socio-histórico.

⁴ Op. cit. pp. 42-43.

⁵ Ibid. pp. 44-45.

La formación del profesional de la educación deberá partir de la plena conciencia de éste y de la trascendencia de su labor como formador de individuos también concientes de su condición de seres racionales y que a su vez esto les permita interactuar en un contexto cada vez más complejo *...La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría-Práctica...*⁶ sin esta actividad la práctica docente se convierte en un acto cuya finalidad es sólo la transmisión conocimientos.

De acuerdo a lo mencionado con anterioridad es importante que el docente asuma el papel de profesionista y mediante un proceso de formación mejore su práctica, porque es de suma trascendencia tener conciencia de *...Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción...*⁷, una formación permanente concebida de esta manera, es uno de los condicionantes esenciales para mejorar la practica docente y transformar cualitativamente la educación en nuestro país.

La formación no debe ser considerada exclusiva del ámbito profesional, ya que está presente en cada una de las etapas de la existencia del individuo, lo que le permite el dominio de diferentes acciones y situaciones que hacen posible una mejor interacción en su contexto social donde se desenvuelve.

Por la trascendencia de su labor profesional, el docente debe considerar a la formación permanente como una necesidad, Gilles Ferry señala que: *...Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura...*⁸, debido a la importancia de su labor es ineludible que en el docente haya un acercamiento continuo al proceso de formación que le permita llevar a cabo una reestructuración constante de sus competencias individuales y profesionales, con la finalidad de convertirse en promotores de un cambio personal y social.

⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del la autonomía*. S. XXI p.47.

⁷ Ibid, p. 24.

⁸ FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. PAIDOS. p. 43

Esto nos lleva a concebir a la formación permanente del docente como un proceso reflexivo donde se abordan los diferentes aspectos de su práctica cotidiana con la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje-enseñanza.

De acuerdo con Ferry⁹ la formación para docentes debe abarcar dos aspectos importantes, que deben estar ampliamente articulados, por un lado está la necesidad de una formación académica que se refiere a la adquisición de conocimientos generales y por otro lado está la formación profesional o pedagógica, la cual se relaciona con el desarrollo de conocimientos y habilidades para una mejor concreción de su práctica docente.

⁹ Ibid. pp. 54-55

1.2 La formación del docente

En los últimos años la formación del docente ha sido sujeta a cambios que han pretendido reorientarla, sin embargo estas transformaciones no han tenido el efecto esperado, en la realidad el desarrollo de la práctica docente sigue con serias deficiencias, por lo que a veces ésta resulta obsoleta y anacrónica, esto debido principalmente a que durante su formación, la mayoría de los docentes en servicio han sido sujetos a la rigidez de programas con un enfoque tipificado como tradicionalista en la educación, y ya en el ejercicio de su profesión, las diversas opciones de capacitación y actualización, y no de formación, generalmente no responden a las necesidades reales del Sistema Educativo.

La educación es considerada como uno de los pilares fundamentales del desarrollo económico, político y socio-cultural de nuestro país y de la mayoría de los países y como uno de los medios para el logro de movilidad social del individuo.

Con respecto a lo anterior, Jacques Delors,¹⁰ concibe a la educación como un instrumento para que la humanidad acceda a los ideales de paz, libertad y justicia social; su misión es la creación de una sociedad mundial, propiciando el desarrollo de la persona y de las comunidades; La educación como detonador de talentos y capacidades creativas del individuo y conducirlo a una realización íntegra de su proyecto personal, sin hacer ningún tipo de excepción; La trascendencia de la educación está en que permite al individuo seleccionar, manejar y aprovechar la información, permitiendo adaptarse a los cambios de la sociedad.

La economía global exige que un estado lleve a cabo políticas educativas adecuadas para proveer al país de elementos esenciales que le permitan acceder a las nuevas tecnologías; es en este quehacer en donde el maestro se considera como una de las figuras claves en la dinámica de un sistema educativo. Su trascendencia se deriva de

¹⁰ DELORS, Jacques et al. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. 1997 p.15-17.

su capacidad de transformación, de su aptitud como promotor de cambios y de su disposición como actor operativo de las políticas educativas.

Toda profesión exige un amplio conocimiento y dominio de su campo de acción, en el ámbito educativo esto no puede ser la excepción, sobre todo para enfrentar el vertiginoso cambio socio-cultural, económico y político cuya génesis se centra en el desarrollo tecnológico y comunicacional del conocimiento al que Castells denomina “Era informacional.”¹¹

En cuanto al tema de la formación, Imbernon¹² señala que hasta hace relativamente poco tiempo a la formación del docente no se le daba la importancia que este hecho tiene. La atención se centraba principalmente en la formación inicial del profesor debido sobre todo a la necesidad de escolarizar a la creciente población, así como a atender las demandas de mano de obra del sistema productivo, dándole mayor prioridad al aspecto cuantitativo que al cualitativo de la educación; debido a los cambios científicos, tecnológicos y sociales, se hace evidente la necesidad de una formación permanente, destinada al maestro en servicio, que suponga la reflexión de su quehacer y la actualización científica y cultural, complementaria a su formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad docente.

Imbernon propone tres ejes de acción que conllevan a una formación permanente de los docentes:

- * *La reflexión del docente sobre su propia práctica*, mediante el análisis de la realidad educativa y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella con el firme propósito de transformarla.

¹¹ CASTELLS, Manuel. *La era información .la sociedad red* vol. I. XXI. México.

¹² IMBERNON, Francisco. *La formación del profesorado*. Piados, España, 2ª.ed. 1997. p 11-13.

- * *La interacción entre los docentes*, con la propósito de intercambiar experiencias, confrontar sus conocimientos relacionados con su práctica, todo ello con la finalidad de incrementar y actualizar sus saberes docentes.

- * *El desarrollo profesional de los docentes en, para y desde la institución educativa*, a partir del trabajo colaborativo para transformar sus prácticas pedagógicas y con ello elevar la calidad educativa.

Durante el proceso de formación permanente, el docente se apropia de los elementos teórico-metodológicos y psicopedagógicos necesarios para su quehacer profesional, *...Esta formación resulta, hoy en día inaplazable cuando se demanda un nuevo tipo de profesor, un nuevo concepto del aprendizaje de los alumnos y una nueva forma de entender la relación enseñanza aprendizaje...*¹³ por lo tanto es uno de los factores que van a determinar el desarrollo de su práctica .

La formación permanente del profesor es uno de aspectos que requiere de una atención especial si es que se quieren mejorar los procesos educativos, ésta debe partir de la reflexión y el análisis del desempeño de su profesión, acompañada a su vez de análisis e investigación teórica, si realmente se pretende que las reformas al sistema educativo sean efectivas.

De esta manera se pretende evitar que el quehacer docente se convierta en una practica obsoleta y fuera de contexto. Actualmente el proceso educativo exige docentes que sean capaces de responder a los requerimientos de esta realidad tan compleja que se vive.

El ejercicio responsable de una profesión siempre genera dudas, cuestionamientos, y problemáticas a solucionar y que a veces ni la formación previa ni la experiencia permiten resolver eficazmente, la posibilidad de superar este aspecto se puede dar a

¹³ Ibid. p.9.

partir de un proceso de formación continuo que conduzca a la búsqueda de pistas o posibles soluciones que ayuden a esclarecer dudas y que al mismo tiempo desarrollen en el docente competencias que le permitan interactuar en un contexto donde los cambios, avances tecnológicos y científicos están a la orden del día.

Debido a su importancia y trascendencia el quehacer educativo requiere de un docente que responda a necesidades específicas del momento en el que se desarrolla, esto puede ser posible mediante una formación orientada a la búsqueda de saberes y estrategias que le permitan mejorar su práctica.

Lo anterior puede ser posible, como lo señala Alanís Huerta, a partir de una capacitación y actualización, *...capacitación y actualización se diferencian de manera cualitativa...son dos procesos similares pero que persiguen finalidades distintas...el profesional se capacita para la ejecución de tareas específicas... Y se actualiza en los campos del conocimiento que le dan sustento a su profesión, un sustento teórico...*¹⁴ La capacitación del docente está relacionada con el conocimiento metodológico u operativo, y con el manejo de las nuevas tecnologías. El proceso de actualización se relaciona con el conocimiento científico que le da sustento teórico a su quehacer profesional, con la finalidad de que la actuación en su quehacer docente sea más pertinente y le permita contextualizar el desarrollo de su práctica dentro del dinamismo del mundo en que vivimos.

El propósito de estas actividades es el desarrollo de habilidades para mejorar su práctica; ambos procesos son complemento de una Formación reflexiva y permanente.

En los últimos años la profesionalización del magisterio ha sido percibida como uno de los ejes centrales para hacer posible una mejora educativa y una de las estrategias para dar solución a la problemática educativa son los programas de

¹⁴ ALANÍS, Huerta Antonio. *El saber hacer en la profesión docente: Formación profesional en la práctica docente*. Trillas. Méx. p.22

capacitación y actualización para los profesores en servicio, con esto le ha tratado de dar solución de manera institucional al problema de la profesionalización de los docentes.

Sin embargo es muy importante que la formación del docente sea concebida como un proceso, no como un evento aislado, un proceso en el que el elemento más importante es el propio docente y los problemas educativos a los que se enfrenta cotidianamente y no el curso en sí.

1.3 La profesionalización del docente

Los cambios científicos y tecnológicos han generado grandes transformaciones en todos los ámbitos de la vida humana, ante estas circunstancias, la educación no debe quedar al margen, lo que exige un continuo replanteamiento de la función de la escuela, de los procesos de enseñanza aprendizaje, de los objetivos a lograr, de los contenidos, las metodologías y las actitudes de los protagonistas de esta actividad, con la finalidad de proporcionar al individuo una formación acorde a las necesidades del contexto donde se desarrolla y de esta manera hacer posible una interacción basada en la igualdad, la justicia, la solidaridad y la libertad.¹⁵

En este contexto la formación continua del docente en servicio debe ser considerada como una prioridad, como una necesidad para lograr una profesionalización del maestro, concebida esta como la posibilidad de desarrollar su práctica basada en la racionalidad, la autonomía y a partir de ello hacer posible una transformación cualitativa de los procesos educativos.

Un profesional de la educación se define como un individuo dotado de habilidades profesionales, entendiéndose estas como el conjunto de conocimientos, saberes, habilidades y actitudes, de origen cognitivo, afectivo y práctico; todas estas, necesarias para el desempeño de sus quehaceres como docente. Las habilidades profesionales pueden ser de orden técnico y didáctico, en cuanto hacen referencia al manejo y preparación de contenidos; así como de orden relacional, pedagógico y social, aludiendo esto último a los distintos tipos de interacciones que se dan en las aulas. Es importante señalar que dichas habilidades deben tener como base el conocimiento científico, esto sólo se puede lograr a través de un continuo acercamiento a los diferentes enfoques teóricos, lo que permitirá una reflexión y replanteamiento constante de su práctica docente.¹⁶

¹⁵ REYZABAL, Ma. Victoria y Sanz Ana Isabel. *Los ejes transversales aprendizajes para la vida* . p. 13-15.

¹⁶ PAQUAY, Léopold. Et. al. *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias* . p.41.

Las habilidades profesionales son el resultado de un proceso durante el cual el docente se apropia de conocimientos, esquemas de acción y un repertorio de conductas y rutinas. Los conocimientos son representaciones individuales o sociales, que el docente ha adquirido a través de experiencias vividas en la escuela o durante su vida laboral y cotidiana, estos regularmente están presentes y se actualizan en el momento en el que el profesor lleva a cabo un acercamiento con otras representaciones teóricas o en el momento de su acción pedagógica. Los esquemas de acción, son sistemas de percepción, evaluación y decisión, que permiten al docente actuar, activando sus saberes para poder aplicarlos y al mismo tiempo incrementarlos, por lo tanto la función de los esquemas de acción es establecer un vínculo entre el profesor y su entorno, facilitando su comprensión, además de actuar como guías para el desarrollo de su práctica. El otro tipo de habilidades de los docentes son un repertorio de conductas o rutinas de alguna manera automatizadas, que el profesor posee y que pueden ser activadas mediante los esquemas de acción para llevar a cabo una actuación pertinente, en una circunstancia específica.¹⁷

De acuerdo a lo anterior los conocimientos y habilidades del docente deben ser variados y algo muy importante deben ser de orden teórico y práctico, los cuales deben guiar su acción pedagógica.

De esta manera la profesionalización del docente se construye mediante un proceso de racionalización de diversos conocimientos y habilidades que han sido llevados a su quehacer cotidiano en un contexto específico, y que a partir de ello se lleve a cabo una reflexión, con la finalidad de lograr una plena adaptación y al mismo tiempo responder de forma eficaz a las diferentes problemáticas que surjan durante el desarrollo de su quehacer docente; además de ser capaz de enfrentar un proceso continuo de evaluación de su práctica.¹⁸

¹⁷ CHARLIER, Évelyne. *Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica*. En *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias*. P. 147- 151.

¹⁸ Ibid. p.35-39.

Entre los conocimientos teóricos se pueden distinguir: los de las disciplinas, los cuales deben presentarse en forma didáctica para hacer posible la apropiación por parte de los alumnos. Otros son los pedagógicos y los didácticos, conectados estos con las diferentes disciplinas que se relacionan con la educación.¹⁹

Los saberes prácticos hacen referencia a la experiencia acumulada por el docente durante el desarrollo de su labor, entre los que se destacan las diferentes ideas que este tiene acerca de su práctica, y las diferentes formas de actuar en una determinada circunstancia.

Estos conocimientos también se pueden clasificar como “el saber en uso”, término que se utiliza para denominar a la vinculación de ambos conocimientos, los teóricos y los prácticos.²⁰

Lo trascendente de esto es que el docente, a partir de un proceso de reflexión sobre su práctica profesional, y un acercamiento a referentes teóricos, se podrá apropiarse de diferentes habilidades profesionales para diseñar estrategias pertinentes que le permitan actuar eficazmente en una circunstancia específica de su ámbito laboral.

Los distintos tipos de conocimientos citados en los párrafos anteriores, implican que el profesional de la educación adopte una actitud reflexiva a partir de los diferentes actos de su práctica, con la finalidad de dar solución a las diversas problemáticas e innovar estrategias que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que nos lleva a concebir al docente como a un profesional que desarrolla su actividad pedagógica en un constante interacción entre práctica-teoría-práctica.²¹

Un docente es profesional cuando concentra su acción en la resolución de las diferentes problemáticas a las que se enfrenta durante su práctica; es autónomo cuando es capaz de trabajar en equipo con otros docentes, con otros centros y se

¹⁹ Ibid. p. 44

²⁰ Ibid. p. 45-48

²¹ Ibid. p. 150

organiza para gestionar su formación permanente. Por lo tanto a través de un proceso de formación continua el docente podrá apropiarse de ese conjunto de habilidades profesionales.

Es necesario que el proceso de profesionalización esté estrechamente vinculado con el desarrollo de su práctica, que a partir de ella el docente confronte y cuestione sus habilidades, con la finalidad de modificarlas. A partir de la formación el docente organiza interacciones con su entorno para favorecer la modificación de sus distintos saberes y al mismo tiempo poner a prueba otros nuevos esquemas. Haciendo referencia a Piaget, se lleva a cabo una ruptura de esquemas cognitivos anteriores, para posteriormente acceder a una acomodación de los nuevos esquemas cognitivos.²²

Durante el proceso de formación para acceder a la profesionalización del docente, los conocimientos previos, es decir los esquemas de acción, las representaciones y teorías, así como su repertorio de conductas, que el maestro posee, desempeñan un papel muy importante, porque al tomar en cuenta estos saberes se abre la posibilidad de ponerlos a prueba, de cuestionarlos, de modificarlos y además de vincularlos con su práctica. Por lo tanto a partir de una formación continua el docente establecerá de forma sistemática una interacción, la cual favorecerá la modificación de sus esquema previos, además de poner a prueba los nuevos esquemas adquiridos

La importancia de establecer ese vínculo entre la teoría y la práctica, durante el proceso de formación, radica en que el docente aprende durante el desarrollo de su práctica profesional, debido a que al enfrentarse a una circunstancia, él implementa una estrategia para darle solución, basándose en sus habilidades que posee, si los resultados no son los deseados, reflexiona sobre lo acontecido y experimenta una

²² Ibid. p. 151

nueva acción para resolver el problema, si los resultados son positivos, memoriza su acción con la finalidad de aplicarla o adecuarla en otra situación semejante.²³

Otro aspecto trascendente del proceso de formación continua es la socialización y contrastación de sus diferentes habilidades profesionales con otros docentes, esto lo pone en contacto con otros conocimientos que de otra forma difícilmente podría encontrar en otro lado y algo muy importante es que el aprendizaje durante la acción otorga al docente un papel activo, lo que le permitirá actuar sobre las diferentes problemáticas que surjan durante el desempeño de su práctica docente, modificarlas y experimentar nuevas estrategias, por lo que se puede afirmar que a través de la práctica se genera y al mismo tiempo se valida una nueva habilidad²⁴.

Por último es necesario señalar que a partir de la adquisición de nuevas habilidades, el docente desarrollará una visión diferente para llevar a cabo la reflexión sobre su quehacer profesional, para tener un mejor acercamiento a nuevos conocimientos teóricos y para desarrollar su práctica docente con mejores elementos teórico-pedagógicos.

²³ Ibid. p. 152.

²⁴ Ibid. p. 153.

1.4 Fundamentos teóricos de la práctica docente

En este apartado se analizan primero algunos conceptos generales de lo que podemos entender como **práctica** y posteriormente se hace énfasis en el concepto de **práctica docente** y de algunos elementos teóricos que le dan sustento .

De acuerdo con Luis Villoro²⁵, y para el caso que nos ocupa, práctica es aquella actividad humana, que conlleva una intencionalidad, que tiene fines conscientes, con acciones objetivas, las cuales se manifiestan en comportamientos que se pueden observar. Práctica por lo tanto es un acto social, ya que está dirigida a objetos y situaciones donde intervienen diversos individuos en un determinado contexto . Por lo que él la considera como una acción intencional objetiva, pues se ejerce sobre una realidad específica, con la finalidad de lograr determinados objetivos, metas o propósitos.

Para Villoro toda práctica implica una actividad, pero no toda actividad es práctica pues para que se considere como tal, ésta debe contener una intención, además de tener un efecto en el mundo material, natural o social. Afirma también que el uso de los términos práctica y praxis, tienen un carácter análogo.

Es importante enfatiza que para llevarse a cabo una práctica, se necesita que haya por lo menos cierta conciencia de lo que se pretende, es indispensable además un determinado conocimiento de lo que se intenta transformar y de las diferentes maneras por las que es posible dicha transformación, lo que a su vez generará en el sujeto una conciencia sobre la práctica y sobre su intervención en ésta, lo que implica ciertos conocimientos por parte de los realizadores en relación a la practica que desempeñan, qué hacer, cómo hacerlo y el sentido que conllevan sus acciones, esto es para qué hacerlo, en relación a la actividad práctica. Se pueden distinguir

²⁵ VILLORO, Luis. *Crear, saber, conocer*. pp. 251-252

dos tipos de conciencia, la primera es producto de la acción y la otra de la reflexión, sobre dicha práctica. Lo que a su vez alude a la praxis.²⁶

Así mismo para Adolfo Sánchez Vázquez²⁷, los términos práctica y praxis pueden utilizarse de forma indistinta, sin embargo al primero se le suele otorgar un sentido utilitario y peyorativo, por el contrario con la palabra praxis no sucede lo mismo, este término hace referencia a una actividad real, objetiva, material, del hombre, que sólo lo es como ser social práctico, a esto es posible acceder a través de la conciencia de la actividad, la cual deberá ir mas allá de un punto de vista limitado e idealista, superando la visión natural, inmediata que predomina en la conciencia ordinaria, en donde lo teórico prevalece de forma incipiente, y por lo tanto la practica se realiza con la finalidad de satisfacer sus necesidades inmediatas, con un sentido pragmático-utilitario. Contrario a esto, mediante la conciencia reflexiva, el individuo puede acceder a un punto de vista objetivo, científico sobre su actividad práctica. Únicamente de esta forma es posible vincular conscientemente el pensamiento y la acción y por lo tanto acceder a un nivel superior, creador, transformador, revolucionario.

Sánchez Vázquez cita a Cramsci, para quien la praxis es lo que existe como resultado de la acción transformadora de los hombres, es el desarrollo dialéctico de las contradicciones entre el hombre y la materia; praxis es la realidad, la cual esta sujeta al constante devenir histórico.²⁸

Entre una de las principales formas de praxis esta la practica productiva, concretizada en el trabajo, a partir del cual el hombre crea y transforma su contexto, con la finalidad de satisfacer determinadas necesidades. Dicho proceso, para que se lleve a cabo necesita condiciones sociales específicas , que son precisamente las que lo determinan.

²⁶ CERDÁ Michel, Alma Dea. *Nosotros los Maestros concepciones de los doc. sobre su quehacer.* pp.33

²⁷ SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Filosofía de la praxis.* 19-25

²⁸ Ibid. p 56

...La praxis productiva es así la praxis fundamental porque en ella el hombre no sólo produce un mundo humano o humanizado, en el sentido de un mundo de objetos que satisfacen necesidades humanas y que sólo pueden ser producidos en la medida en que se plasman en ellos fines o proyectos humanos, sino también en el sentido de que en la praxis productiva el hombre se produce, forma o transforma a sí mismo...²⁹ .

Por lo tanto podemos afirmar que la práctica o la praxis es la acción consciente objetiva, es un proceso que involucra la actividad práctica, la actividad teórica y nuevamente la actividad práctica, esto es lo que se denomina conciencia, la cual tiene su origen en la práctica misma. No obstante, de acuerdo al nivel de conciencia que se logre, se puede hablar de praxis reiterativa o rutinaria, donde la práctica se concibe como algo natural que no requiere explicación alguna; o de una praxis creadora o reflexiva, donde el sujeto se sabe consciente de su acción y de su interpretación de la misma.

1.4.1 La práctica docente

En relación a la actividad del profesional de la educación, existen diversas posturas en cuanto al término **práctica docente**, para efectos del presente trabajo, mencionaremos que el término no se limita a la interacción maestro-alumno, sino que abarca todas las actividades que el profesor desarrolla dentro de su contexto escolar. De acuerdo con lo anterior, La práctica docente es un proceso en donde confluyen diversos elementos (sociales, laborales, curriculares, entre otros) y que determinan la interacción maestro-alumno, por lo tanto se concreta de formas diversas. Esta acción involucra acciones entre sujetos, que se llevan a cabo dentro del ámbito de lo cotidiano en un contexto escolar. Por lo tanto todo lo que el profesor hace dentro del espacio y tiempo escolares se puede considerar práctica docente.³⁰

²⁹ Ibid. p. 256.

³⁰ Op. cit pp.28-30

Si se concibe a la práctica docente como praxis y que da lugar a una serie de acciones guiadas por propósitos, algunos de los aspectos que el desarrollo de la práctica docente implica son: **la acción del sujeto**, lo anterior va en función de las **condiciones socioculturales** en la que se realiza y la acción realizada, (lo que se hace), lo cual a su vez alude **al objetivo** (para qué) y a **la forma de ejecutarla** (cómo hacerlo).

La práctica docente es un acto complejo que depende de múltiples circunstancias en las que se desarrolla, sin embargo la escuela pública comparte características comunes que la hacen muy similar, muy a pesar de las diferentes reformas curriculares que en el Sistema Educativo de nuestro país se han implementado.

Los aspectos que a continuación se señalan son algunas particularidades de las formas educativas que Freire cuestionaba y que se podría pensar que en la actualidad eso ya no sucede, no obstante cuando se analiza la práctica docente las constantes que predominan son precisamente su carácter narrativo, la fragmentación de los conocimientos así como la descontextualización de los diferentes contenidos que se abordan en el aula.

Es común que al investigar acerca de la práctica docente, encontremos que predomine las narraciones de contenidos, lo que implica que haya dos elementos opuestos, un sujeto que narra, que infaliblemente es el maestro, y los alumnos, cuya función es la de objetos pacientes y oyentes. Otra característica es la disertación acerca de temas ajenos a la realidad de los educandos, en donde las palabras pierden su dimensión concreta y se extraen de la realidad, convirtiéndose en mero verbalismo alienado y alienante. Aquí lo más importante es la palabra en sí y que además el alumno memorice, repita, en cuanto más cumpla con lo anterior, mejor educando será, dejando de lado la fuerza transformadora del proceso enseñanza aprendizaje. En esta visión del proceso educativo, el principal objetivo del educador es llenar a los alumnos con los contenidos de sus narraciones, contenidos que son

fragmentos descontextualizados de la realidad. Todo lo anterior convierte a la práctica docente en algo estático e inerte.³¹

De acuerdo a Freire, en esta concepción de la educación, donde predomina la transmisión de conocimientos, el maestro es el que educa, el que sabe, el que piensa, el que habla, el que marca la norma y la pauta, es quien actúa, el que determina los contenidos, el maestro es el sujeto; por su parte el alumno es el que no sabe, no piensa y por ende el que escucha, acata y aprende, por lo tanto el alumno visualizado como un mero objeto. En esta visión de la educación los alumnos se conciben como seres que se adaptan a lo preestablecido y que en cuanto más se reafirme esta condición a través de este tipo de educación, habrá menos posibilidades de que el individuo desarrolle su conciencia crítica de la que dependerá su interacción y transformación del medio donde se desenvuelve.

1.4.2 El ser docente

Ser docente va más allá de pertenecer al gremio del magisterio, esta actividad en su esencia conjuga varios elementos que se relacionan directamente con la formación inicial y continua del profesional de la educación, así como con los diferentes aprendizajes que se adquieren durante el desarrollo de su práctica.

Con frecuencia se piensa que el docente se hace en la práctica y que la experiencia es esencial para optimizar el proceso enseñanza aprendizaje, incluso este aspecto se antepone al proceso de formación al que ha sido sujeto el profesional de la educación a lo largo de su vida, e incluso a las exigencias laborales. Sin embargo ... la docencia requiere de un esfuerzo sostenido, tanto afectivo y físico como intelectual...requiere de todos los recursos de...sus conocimientos profesionales así como las capacidades obtenidas en diversos ámbitos de su vida...³²

³¹ FREIRE Paulo . *Pedagogía del oprimido*. p.

³² ROCKWELL, Elsie. et al. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. pp. 9-10

No obstante la práctica docente mantiene ciertas características, entre las que destacan: el relativo aislamiento, la falta de continuidad en el proceso de formación, los escasos incentivos a la excelencia en el desempeño del trabajo educativo y al esfuerzo que implica el estar frente a un grupo, su heterogeneidad así como el cada vez más decadente reconocimiento social. Por lo tanto para analizar la práctica docente se deben tomar en cuenta las múltiples realidades en las que se desarrolla

Otras características de la profesión que influyen en el desarrollo de la práctica del docente son: la fragmentación del gremio magisterial, la individualización, el aislamiento, la heterogeneidad de las condiciones laborales, la vocación, las historias personales, así como el contexto y las circunstancias en las que se desenvuelve.³³

Estos aspectos influyen sin duda alguna en las diversas formas como se abordan los contenidos curriculares y en como se enfrentan a las diferentes problemáticas durante el proceso educativo.

1.4.3 El Constructivismo

La fase operativa de un proyecto curricular conlleva elementos sociológicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos que le dan sustento, por lo que se puede afirmar que toda práctica pedagógica se acompaña de una concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual orienta la acción educativa, otorgándole mayor importancia a uno u otro protagonista.³⁴

La búsqueda de soluciones a los problemas educativos ha llevado a la utilización de conceptos y teorías que den sustento al proceso educativo. El **constructivismo** es una de las principales corrientes pedagógicas que sustentan las reformas en el

³³ Ibid. p. 19-20.

³⁴ LUNA, Pichardo, Laura Hilda. *Teorías que sustentan el Plan y Programas '93*. en *Educativa*, Año 5, No.8, México, 1997, p. 5.

sistema educativo mexicano implementadas a partir del acuerdo para la Modernización educativa.

El constructivismo no es un modelo concluido, se ha ido conformando sobre la práctica, es un campo para reflexionar y una estrategia para actuar, no es un remedio a todos los males, sino un instrumento de reflexión y acción. En este modelo el aprendizaje se concibe como un proceso dialéctico, en el cual el contexto sociohistórico tiene un papel fundamental. Aquí el niño construye de acuerdo a sus propias características, su modo de pensar y de conocer el mundo de un modo activo como resultado de la interacción de sus capacidades innatas y su contexto en el que se desarrolla. ...“Constructivismo es la construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de los aspectos cognitivos y sociales... el conocimiento no es una mera copia de la realidad sino una construcción del ser humano” ...³⁵

Quien construye y reconstruye es el alumno, él es el único quien elabora sus conocimientos y nadie puede sustituirlo en este proceso. Esto se da cuando el educando manipula, descubre, inventa, explora, escucha, lee, recibe explicaciones, etc. Lo que construye son saberes o formas culturales socialmente aceptadas. Él los selecciona, los organiza, y establece relaciones entre ellos o sea construye un modelo o una representación del acervo cultural, atribuyéndole un significado. Algo muy importante que se destaca en esta corriente pedagógica es que todo conocimiento nuevo se construye a partir de otro anterior.

Esta teoría replantea la función del maestro, quien se convierte en un guía, un orientador, su papel es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber cultural.

³⁵ Ibid. P. 6

Por lo tanto entre los saberes profesionales del docente debe haber un amplio conocimiento psicológico del niño y de su desarrollo mental con la finalidad de entender los procesos y las diferentes formas de aprendizaje de los alumnos. También es importante que sea capaz de implementar estrategias adecuadas para optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Algunas de las características del docente para atender a las necesidades de un enfoque constructivista son:

- Crear un ambiente propicio para captar el interés de los educandos.
- Ayudar al niño a identificar los procesos de aprendizaje como un medio para satisfacer sus intereses y necesidades.
- Armonizar el contenido y los intereses de los alumnos, de esta forma el control y la organización de la clase reposa sobre la motivación de aprender de los alumnos.
- Provocar la adquisición y ampliación de nuevos conocimientos.
- Crear situaciones de acuerdo al desarrollo psicológico del niño.
- Aprovechar los esquemas anteriores que el niño posee y a partir de ellos desarrollar otros nuevos.
- Presentar el conocimiento de acuerdo a los conocimientos intelectuales de los alumnos y tratar de prever que el nuevo contenido se oriente hacia la dirección adecuada.
- Conducir a los alumnos a construir y reconstruir por sí mismos, nuevos conocimientos.

La concepción constructivista integra ideas de varios teóricos entre los que destacan PIAGET, VIGOTSKY y AUSUBEL quienes han analizado el proceso de aprendizaje desde diferentes perspectivas, pero que poseen más elementos en común que diferencias. A continuación se mencionan algunos elementos que caracterizan a cada una las teorías de estos autores:

❖ Piaget

Las aportaciones de Piaget tienen una gran influencia en el ámbito educativo, su obra tiene fundamento en la epistemología, que para él es el estudio de la naturaleza de los conocimientos válidos, a su vez de las formas y las condiciones en las que se accede a dicho conocimiento.³⁶

Otra de las ramas de la ciencia en las que se basan los estudios de Piaget es la genética, porque hace hincapié en los procesos de formación y de constitución de los conocimientos. Del significado de ambos términos surge una nueva concepción de la epistemología, la epistemología genética que analiza el “estudio del paso de los estados de mínimo conocimiento a los estados de conocimiento más rigurosos”.³⁷

De acuerdo con Piaget: “cada organismo tiene una estructura permanente que puede ser modificada bajo la influencia del medio ambiente, pero nunca es destruida como un todo estructurado, todo conocimiento es siempre la asimilación de datos externos a la estructura del sujeto...los factores normativos del pensamiento corresponden biológicamente a una necesidad de equilibrio por autorregulación, así, la lógica correspondería en el sujeto a un proceso de equilibrio”.³⁸

Bajo la perspectiva piagetiana, la producción del conocimiento es un proceso de asimilación. Para él la asimilación es ante todo un concepto biológico, mediante el cual el organismo asimila el medio, por lo tanto, es el medio el que está subordinado a la estructura interna y no a la inversa.

Psicológicamente, el dato externo no es captado tal cual por el sujeto, sino que es asimilado e integrado por la estructura interna cognitiva. El ajuste que tiene que hacer la estructura al integrarlo al esquema, da origen a la acomodación, de esta manera la propia estructura se transforma. La adaptación se produce cuando haya

³⁶ PIAGET, J. : “*Naturaleza y métodos de la epistemología genética*”. Buenos Aires, 1970. p. 17.

³⁷ Idem .

³⁸ Ibid . p. 18.

equilibrio entre la asimilación y la acomodación, en este proceso existen dos polos: el sujeto-asimilación y el objeto-acomodación. El equilibrio total nunca se alcanza, pues este es un proceso progresivo adaptación-asimilación- acomodación, que se desarrolla a lo largo de la vida del individuo.

En el hombre se presenta la adaptación, abarcando la asimilación y la acomodación; sin embargo, la estructura varía. Pero la estructura, posee una génesis, la estructura pasó por un proceso de construcción. El conocimiento es un proceso constructivo en el individuo, es un proceso de adaptación.

La obra de Piaget se caracteriza por un estudio simultáneo de la lógica y la formación de la inteligencia en el niño. Sus trabajos se orientan hacia el desarrollo cognitivo del individuo. Una de sus aportaciones más destacadas es que ...“El crecimiento intelectual no consiste en una adición de conocimientos sino en grandes periodos de reestructuración de la información anterior”...³⁹ Estas informaciones cambian de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones. Este autor concibe al conocimiento objetivo como un logro al que no se llega de manera lineal sino mediante grandes reestructuramientos globales, algunos erróneos con respecto al punto final, pero constructivos en la medida que le permiten acceder a él.

Para Piaget, entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática. Para él, el desarrollo intelectual constituye un proceso adaptativo y demuestra que para adquirir los conocimientos se necesita de dos procesos complementarios: la acomodación y la asimilación.

Según Piaget, aprender implica construir, esta construcción se relaciona con la posibilidad de procesar, de operar información y que a su vez tiene que ver con los esquemas que el individuo ya posee y que construyó al relacionarse con el medio que lo rodea. En cada etapa del desarrollo cognitivo, el niño ve al mundo de distinta

³⁹ Ibid. p .7

manera, organiza su información de acuerdo a sus mecanismos internos, mismos que le sirven para la siguiente etapa.

El desarrollo intelectual es un proceso que se inicia en una estructura o forma de pensar propia de un nivel, cualquier cambio crea un conflicto y desequilibrio. La persona resuelve esa confusión y soluciona el conflicto mediante su propia actividad intelectual, dando como resultado una nueva forma de pensar y de estructurar las cosas, un estado de equilibrio.

Etapas o estadios

Las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento de los niños lo llevaron a concluir que el crecimiento intelectual no ocurre de la misma forma que el desarrollo motor, él considera que **la capacidad intelectual del niño para resolver problemas, se desarrolla como resultado de interacciones con el medioambiente.** Así, el niño adquiere nuevas formas de pensar cuando las antiguas ya no responden a sus necesidades.

Las principales características de las diferentes etapas del desarrollo cognitivo según Piaget son:

- Las conductas verbales y motrices, que proveen el material de observación y experiencia.
- Cada estadio se caracteriza por una estructura operatoria de conjunto.
- Los modelos de esas estructuras operatorias son modelos lógico-matemáticos.
- Cada estadio reorganiza e integra las estructuras que se han construido en el estadio anterior a un nivel equilibrado, a la vez que prepara las condiciones para la integración de un nuevo estadio.
- Las estructuras operatorias que caracterizan a cada estadio surgen de una organización anterior. Cada estructura reconoce una génesis en una

estructura anterior a partir de la cual puede organizarse. La génesis es ese pasaje constructivo que permite partir de una estructura para llegar a otra.

Las etapas o estadios, según Piaget son:

1.-*Etapa Sensoriomotriz*: (0 a 18-24 meses) .- Su conducta esta determinada por las impresiones sensoriales transmitidas al cerebro mediante los diferentes sentidos. El niño ejercita reflejos con los que nace, descubre movimientos, los repite constantemente, juega con objetos (oral), gatea, llora para llamar la atención, emite sonidos, etc.

2.-*Etapa Preoperacional* (1.5-2 a 7-8 años).- El niño se vuelve menos dependiente de la información sensorial transmitida al cerebro, es capaz de utilizar símbolos. Se preparan las operaciones lógico-matemáticas que se caracterizan por la reversibilidad. Construye ideas de todo lo que le rodea, lo hace a partir de imágenes que recibe, guarda e interpreta. Aprende a transformarlas de estáticas a activas. Emplea los diferentes sistemas de representación como la percepción, la imitación, la imagen mental, el juego, el lenguaje y el dibujo.

Durante esta etapa el alumno comienza a desarrollar el pensamiento en términos de categorías. Puede clasificar, enumerar u ordenar, estableciendo relaciones. No puede expresar las reglas, su conducta es intuitiva. Adquiere el concepto de conservación.

3.-*Etapa Operativa concreta* (7-8 a 11 años).- Organiza en sistemas los aspectos que manejaba de manera inconexa, esto le permite entender mejor las transformaciones, la reversibilidad, alcanza la noción de conservación de cantidad. Realiza clasificaciones, serieaciones y tiene la noción de número. Es capaz de pensar en soluciones lógicas a problemas. No puede pensar en términos de lógica abstracta. La lógica o pensamiento lógico sólo existe en situaciones o problemas concretos.

4ª. *Etapas de operaciones formales* (11 años) Aquí el niño ya no actúa solamente sobre los objetos. Elabora reflexiones y teorías. Es capaz de razonar sobre proposiciones en las que no cree. Realiza combinaciones. Comienza a pensar en términos lógicos sobre problemas abstractos. El desarrollo intelectual se aproxima al del adulto maduro normal.

❖ **Vigotsky**

Lev Semionovitch Vigotsky nació en 1896, en Bielorrusia, Vigotsky se destacó desde sus estudios elementales tanto en el campo de la ciencia como en el de la literatura. Al concluir sus estudios se trasladó a Moscú donde los continuó en la Universidad Imperial. Estudió derecho, literatura, lingüística y filosofía. Al terminar sus estudios regresó a Gomel, su pueblo natal donde se desempeña como maestro en la escuela de formación docente, actividad que combina con investigaciones de pedagogía y psicología.

- Considera al sujeto como un ser social y por lo tanto al conocimiento como un producto social.
- Para él son de gran importancia las relaciones sociales.
- La educación debe promover el desarrollo sociocultural y cognitivo del alumno. Se ha comprobado que el alumno aprende mejor cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio.

Vygotsky considera de gran relevancia que los seres humanos sean participantes activos de su propia existencia y de que en cada estadio del desarrollo los niños adquieran los medios necesarios para poder modificar su mundo y al mismo tiempo transformarse a sí mismos.

La creación y uso de estímulos constituye un aspecto crucial de la capacidad humana, que se manifiesta ya en la infancia. A través de éstos estímulos se alteran la situación inmediata y la reacción vinculada a la misma. Estos estímulos son

creados por las personas e incluyen herramientas de la cultura en la que se ha nacido, la lengua de aquellos que rodean al niño y los medios que él mismo desarrolla.

Vygotsky considera al juego como el medio básico del desarrollo cultural de los niños. También señala la importancia de las interacciones entre las condiciones sociales cambiantes y los sustratos biológicos de la conducta. Menciona que para poder estudiar el desarrollo de la infancia, hay que comprender la unidad dialéctica en dos líneas distintas: la biológica y la cultural. Dicho autor, representa la relación entre las bases biológicas de la conducta y las condiciones sociales a través del sistema de aprendizaje funcional, es decir, el aprendizaje socialmente elaborado. De esta forma, Vygotsky dirige su interés hacia las consecuencias de la actividad humana en tanto que transforma la naturaleza y la sociedad. Otro aspecto en el que hace hincapié es el diálogo y en los distintos papeles que desempeña el lenguaje en la instrucción y en el desarrollo cognoscitivo mediato.

Para Vigotsky la conciencia es la transformación del medio a través de instrumentos significativos que permiten la construcción del ambiente; esto consistirá en tomar conciencia de los demás y de uno mismo. De allí atribuirle una importancia básica a las relaciones sociales.

La propuesta de Vigotsky se fundamenta en que el profesor debe conducir al educando de los niveles inferiores a los superiores usando un cierto grado de competencia cognoscitiva y guiándolos de forma sensible aprovechando los desempeños alcanzados por los alumnos.

En la fase inicial el profesor toma un papel más directivo y provee un contexto de apoyo (andamiaje). A medida que el alumno avanza, esto se reduce. Durante todo el proceso el educando debe ser activo e involucrarse ampliamente. También menciona que los procesos de desarrollo se vinculan con los procesos educativos (etapas de desarrollo de Piaget), por lo que la enseñanza debe coordinarse con el

desarrollo del niño en sus dos niveles real y potencial, promoviendo así niveles superiores de avance y autorregulación.

Vigotsky atribuye una importancia fundamental a la institución formal en el crecimiento de las funciones psicológicas superiores (la memoria, la inteligencia y especialmente el lenguaje), que se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. La función de la escuela es sistematizarla.

También menciona que los procesos de desarrollo se vinculan con los procesos educativos (etapas de desarrollo de Piaget), por lo que la enseñanza debe coordinarse con el desarrollo del niño en sus dos niveles real y potencial, promoviendo así niveles superiores de avance y autorregulación.

Vigotsky atribuye una importancia fundamental a la institución formal en el crecimiento de las funciones psicológicas superiores (la memoria, la inteligencia y especialmente el lenguaje), que se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. La función de la escuela es sistematizarla.

❖ **Ausubel**

Su aportación fundamental es que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para quien aprende. Dicha significatividad está directamente vinculada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya se posee. Lo que supone una concepción diferente sobre la formación del conocimiento y sobre la formación distinta de los objetivos de enseñanza.

Para Ausubel aprender es sinónimo de comprender, lo que se comprende será lo que se aprenderá y recordará mejor, porque se quedará integrado en la estructura de conocimientos.

Es importante conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar y analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya se posee. Por lo que no es tan importante el producto, sino el proceso. Se debe tener en cuenta los conocimientos previos y la capacidad de comprensión.

Aprendizaje significativo es opuesto a un aprendizaje mecánico y repetitivo. Se da un aprendizaje significativo cuando se ponen en relación los elementos que ya existen con lo que se va a aprender.

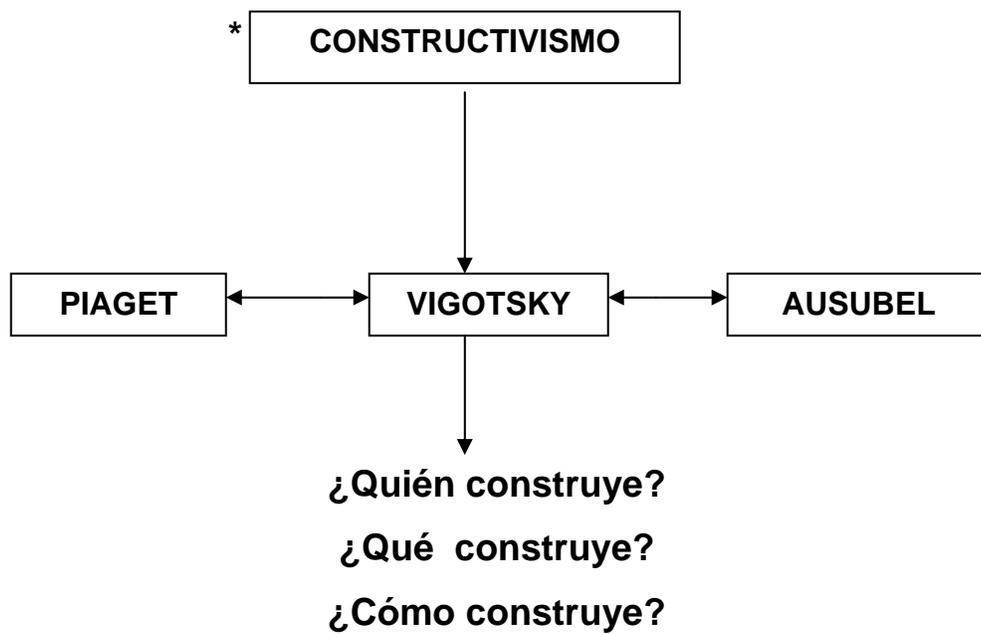
Ausubel menciona las siguientes condiciones para que un aprendizaje sea significativo:

1.- Que en el alumno haya disposición, que haya una actitud favorable, a nadie se le puede obligar a aprender, debe estar motivado, debe haber un clima de confianza y colaboración, se debe destacar lo que ya se conoce, debe crear expectativas, se deben plantear actividades interesantes, así como utilizar recursos adecuados.

2.- Que el contenido sea potencialmente significativo, desde el punto de vista de su estructura interna, que sea coherente, claro y organizado para que pueda relacionarse con los conocimientos previos. Para ello es necesario que lo que se va a aprender tenga sentido para el alumno; que el alumno posea conocimientos previos en sus estructuras mentales como base para el nuevo conocimiento.

Las características de un aprendizaje significativo son:

- La funcionalidad.- Que el conocimiento pueda utilizarse en situaciones concretas, o para realizar nuevos aprendizajes.
- La memorización comprensiva.- Esto se da en la medida que el conocimiento haya sido integrado en su estructura mental y en su red de significados.



1.4.4 La pedagogía crítica

El propósito de este apartado es dar un fundamento teórico a “Las Comunidades de Aprendizaje”, que se presentan como una posible alternativa de formación continua del docente en servicio, esto con la finalidad de que la práctica profesional del docente responda pedagógicamente a las necesidades del contexto donde se desarrolla su práctica profesional y a la vez atienda a las particularidades de los alumnos.

La práctica pedagógica es uno de los elementos más trascendentes en el proceso educativo, su importancia radica en la integración de la teoría con la práctica, aportando elementos indispensables para poder concretar un proyecto curricular determinado. En este proceso la enseñanza-aprendizaje es una de las acciones más importantes, este quehacer del docente se fundamenta de manera consciente e inconsciente en alguna teoría del aprendizaje, así como en diversos métodos y procedimientos.⁴⁰

A partir de ello la escuela y el profesional de la educación crean y diseñan diversas estrategias de enseñanza que permiten al alumno convertirse en mediador y procesador de los diferentes contenidos curriculares, con la finalidad de construir y reconstruir su cultura.

Es importante que la acción pedagógica genere en el educando la capacidad de aprender a aprender, creando la posibilidad de que los alumnos utilicen lo aprendido en los diversos ámbitos de su vida cotidiana, con la finalidad de hacer posible una mejor interacción del individuo en su contexto social y cultural. Actualmente, uno de los principales retos en el ámbito educativo es el de lograr la vinculación de la educación con la vida cotidiana para beneficio del propio individuo y de la sociedad en general, sin embargo esto no se ha logrado, pues es común que los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula no presenten cambios significativos.

⁴⁰ CASARINI Ratto, Martha. *Teoría y diseño curricular*. Trillas 2004. p. 4.

1.4.4.1 Fundamentos teóricos de la pedagogía crítica

Como se ha mencionado uno de los propósitos del presente proyecto es sugerir una alternativa que guíe la formación del docente en servicio. La propuesta gira en torno a la estrategia denominada Comunidades de Aprendizaje, con la cual se pretende que a partir de su propia reflexión y acción el profesor en funciones, resuelva las diferentes problemáticas que enfrenta día a día y que a la vez se apropie de diferentes habilidades profesionales con la finalidad de mejorar su práctica pedagógica.

El fundamento teórico de la propuesta está principalmente en la denominada “nueva educación”. Esta corriente de pensamiento cuestiona a la educación tradicional por la rigidez de sus programas, sus métodos predominantemente memorísticos, sus horarios inflexibles, los exámenes innecesarios, y en general por su visión doctrinaria del proceso educativo. Por tener como principal objetivo el de adaptar al individuo a una vida social y laboral, con fines de una correcta adaptación y de una eficiencia laboral principalmente. En contrapunto la denominada nueva educación pretende que la escuela desarrolle en el individuo habilidades que le permitan el libre juego de su personalidad humana, siempre tomando en cuenta sus características propias, con la finalidad de lograr una nueva imagen del hombre, lo que conllevaría a una transformación de la misma sociedad.⁴¹

Enmarcada en la escuela nueva, destaca la didáctica crítica que de acuerdo a Carr y Kemis es una ciencia educativa cuya finalidad principal es la transformación de la educación. A partir de una reforma educativa, la pedagogía crítica plantea una educación participativa y colaborativa, basada en un análisis crítico del quehacer docente con el propósito de una transformación de la práctica profesional del maestro así como reorientar la función de la educación, propiciando una mejor interacción del individuo en su contexto. El autor señala que la ciencia educativa crítica, constituye una investigación en y para la educación, se basa en la ciencia

⁴¹ PONCE, Anibal. *Educación y lucha de clases* . p. 171-174.

social crítica, pues propicia en el individuo un análisis y una reflexión sobre sí mismos y sobre su contexto, generando una interacción⁴².

1.4.4.2 La teoría crítica comunicativa

Esta teoría se nutre de problemas de la vida cotidiana, su método es dialógico, donde uno de sus principales teóricos es Habermas,⁴³ quien desarrolla la Teoría de la Competencia Comunicativa, esta teoría explica la posibilidad de realizar un cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de los sujetos, otorgándole a ésta acción la posibilidad de desarrollar acciones para emancipación. Concibe al individuo como un producto de tradiciones y como un iniciador de actos y al contexto como un cúmulo de convicciones no cuestionadas, creencias, prejuicios e ideologías originadas a partir de consensos generalizados, los cuales pueden convertirse en hechos relevantes a partir de una conversación y por lo tanto susceptibles de ser cuestionados y problematizados. A partir de esto y teniendo como ejes al proceso discursivo y la reflexión.

Lo que Habermas denomina como diálogo intersubjetivo,* al hecho donde el sujeto abre la posibilidad de dialogar, criticar, discernir y llegar a un consenso sobre sus expresiones, reflexionando y cuestionando sobre sus propios planteamientos y a partir de ello, cambiarlos, eliminando prejuicios y ciertas valoraciones preconcebidas, esto gracias a la información y al análisis de reflexión que le aporten los otros participantes de la conversación⁴⁴

Desde esta perspectiva, tanto la educación como la sociedad se construye a partir de las múltiples interacciones de todos los integrantes de un determinado grupo social. Ante esto la importancia de la racionalidad comunicativa radica en que a partir de ella

⁴² CARR y KKEMIS. *Teoría crítica de la enseñanza, en Investigación de la práctica docente propia* .p. 27

⁴³ AYUSTE, Ana. *Planteamientos de la pedagogía crítica*. p. 37

⁴⁴ Ibid. p. 38.

* Entendiendo por **diálogo intersubjetivo** como al acto comunicativo que se establece entre diferentes sujetos, que se desarrolla de manera democrática y horizontal y en donde todos los participantes tienen las mismas posibilidades de intervenir.

la cultura y las tradiciones se renuevan; coordina la acción social y logra la solidaridad; desarrolla identidades personales; amplía el acceso; la comprensión de su cultura y en donde cada manifestación puede estar bajo crítica y donde se alcanza la verdad mediante la mejor argumentación. Lo anterior conducirá a una transformación del colectivo social. La teoría crítica Comunicativa surge de la comunidad en comunicación, donde las personas definen y orientan sus intencionalidades educativas a una interacción formativa cuyo propósito es promover una sociedad en donde predomine la participación igualitaria de todos sus miembros, en cuanto a la toma de decisiones y acciones políticas, sociales, económicas, culturales y educativas.⁴⁵

La importancia de esta perspectiva teórica radica en que se constituye como fundamento teórico y a la vez como generadora de otras teorías críticas de la educación, propiciando también el cuestionamiento y la reformulación de las prácticas tradicionales.⁴⁶

Aquí el proceso educativo se concibe como un quehacer colectivo basado en un diálogo intersubjetivo, que se desarrolla en una sociedad democrática, en un continuo proceso de transformación propiciada por la interacción de sus ciudadanos. El aprendizaje por lo tanto es un proceso de interacción, en donde el diálogo ocupa un lugar central, y el docente desempeña la función de facilitador de ese dialogo; como un proceso comunicativo, que trasciende los límites de las aulas, mediante el cual los sujetos construyen y reconstruyen colectivamente su realidad.⁴⁷

Otro aspecto importante es que la elaboración del proyecto educativo debe ser considerado también como un acto conjunto, un acto que integre las opiniones de expertos, de los administradores y al mismo tiempo retome los discursos, las inquietudes, las necesidades y la diversidad de significados de todos los participantes del proceso educativo.

⁴⁵ FERRADO, Dona. *Currículum crítico comunicativo* . p. 109.

⁴⁶ Op. cit. p. 39.

⁴⁷ Ibid. p. 40-41.

1.4.4.3 Un acercamiento a la teoría de Paulo Freire

Paulo Freire es otro de los teóricos que nutre a la pedagogía crítica, él parte de la idea de que el hombre es un ser de interrelaciones sociales, que está en el mundo y con el mundo, en donde la sociedad, formadora de ese mundo experimenta cambios continuos, siendo el individuo uno de los principales protagonistas de dichas transformaciones, sin embargo para ello se hace necesario que éste tenga plena conciencia de su condición de sujeto que responsablemente se autoconfigura, a lo cual puede acceder a través de una educación liberadora, en donde el individuo *...tenga condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico...*⁴⁸ por lo que se hace necesario un replanteamiento del proceso educativo.

Uno de los principales planteamientos de Freire es el fomentar una educación problematizadora, reflexiva, que genere en el individuo el descubrimiento de la realidad, a través de ello se pretende...*la emersión de las conciencias de la que resulta su inserción crítica en la realidad...*⁴⁹

Con respecto a la educación, Freire la concibe como un subsistema de la estructura político-económica y a la escuela como su aparato ideológico, cuya principal función es la reproducción social, no obstante considera también que el quehacer de la educación es hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar, actuar y transformar la realidad del contexto que les rodea⁵⁰.

Por lo tanto se aspira a una educación que posibilite al ser humano para la discusión, que coloque al diálogo en el centro del proceso educativo; que conduzca al alumno a cuestionar y revisar constantemente de forma crítica sus conocimientos y que además le permita establecer una relación cercana con métodos y procesos científicos en constante evolución, que propicie un papel activo del individuo

⁴⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. P. 11

⁴⁹ Ibid. p. 88.

⁵⁰ Ibid. p.42.

durante el proceso educativo, y que además genere en él la necesidad de preguntar e indagar, con la finalidad de procurar la verdad común⁵¹.

En el planteamiento teórico de Freire enfatiza el diálogo, en cuya acción se establece una relación horizontal, en su esencia, éste nace crítico y a su vez genera crítica; se nutre del amor, de la humanidad, de la esperanza, de la fe, y de la confianza entre los interlocutores. Por lo tanto el pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento dialéctico e históricamente determinado, es un acto colectivo; porque pensar y conocer suponen una situación dialógica, donde la acción y la reflexión sobre la realidad son esenciales.⁵²

Para Paulo Freire, a través del proceso educativo se intentará cambiar actitudes, propiciar prácticas democráticas, sustituyendo así a la educación “bancaria”, la cual se caracteriza por propiciar la pasividad del alumno y la transmisión de contenidos curriculares, que por lo general están descontextualizados, además de ser preestablecidos por la institución o por el sistema educativo. Él propone la sustitución de la “educación bancaria”, por otra que propicie una participación activa de los individuos en el proceso educativo, esto con la finalidad de despertarlos de su opresión y de generar en ellos acciones encaminadas a la transformación de su entorno social. En este sentido, Freire considera a la educación como un acto político.⁵³

Congruente con lo anterior, Freire concibe al aprendizaje como un proceso de interacción entre los individuos, un proceso que genera en él la reflexión sobre sus ideas y concepciones con el propósito de modificarlos e incrementarlos y a partir de ello transformar su realidad.⁵⁴

⁵¹ Op. cit. p. 109

⁵² FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. P. 85.

⁵³ Op. cit. p. 42.

⁵⁴ Op. cit. p. 39

En este proceso el papel del docente ocupa un papel central, concibiéndolo como un facilitador, por lo que la acción pedagógica del profesional de la educación deberá partir de la plena conciencia de éste y de la trascendencia de su labor como formador de individuos también conscientes de su condición de seres racionales y que a su vez esto les permita interactuar en un contexto cada vez más complejo.

Lo anterior solo es posible lograrlo mediante un proceso permanente de formación del docente en servicio, un proceso que lo conduzca a la reflexión crítica de su práctica profesional, con la finalidad de establecer un vínculo mas estrecho entre la Teoría y la Práctica. De acuerdo a lo anterior se hace indispensable una profesionalización del docente a través de un proceso de formación reflexiva de su práctica docente con la finalidad de convertirse en un agente de cambio de sí mismo y de su entorno social.

En el sistema educativo mexicano se han implementado diversas estrategias con la finalidad de dar solución a la problemática de la formación docente, actualmente existe una gran variedad de opciones para que el profesor de educación básica se actualice, sin embargo estas medidas no han logrado repercutir cualitativamente en la formación del docente en servicio ni en el desarrollo de su práctica frente a grupo.

En el siguiente apartado se hace referencia a una estrategia alternativa de formación de docentes en servicio, que por sus características y su metodología es posible vislumbrarla como una posible solución a esta problemática.

1.5 Comunidades de aprendizaje

El sistema educativo demanda un docente capaz de enfrentar los cambios tan dinámicos de la sociedad actual, un docente que desarrolle competencias, esto es conocimientos y habilidades tales como el trabajo en equipo, la capacidad de seleccionar y procesar la información, la autonomía, etc. y que al mismo tiempo promueva en sus alumnos estas habilidades. Para lograr lo anterior es indispensable que el maestro frente a grupo sea sometido a un proceso continuo de formación.

La formación continua de docentes ha experimentado diversas reformas, no obstante, las estrategias implementadas para dar solución a esta problemática no han logrado cambios significativos, pues las prácticas educativas no se han transformado cualitativamente, y es común que los profesores continúen aferrándose a ideas y técnicas que datan de hace algunas décadas atrás, ante estas circunstancias, se puede afirmar que en este aspecto, la escuela no ha empeorado, simplemente no ha mejorado.⁵⁵

No obstante, es común que las diferentes propuestas curriculares relacionadas con la formación continua de docentes sean implementadas de forma vertical, debido a esto, con frecuencia en los maestros se presenta una actitud de resistencia y rechazo. Por lo que se hace indispensable que los propios maestros se involucren en las diferentes fases de la planeación de los cursos encaminados a dar solución al problema de la formación continua de docentes en funciones.

En relación a lo anterior, la estrategia denominada Comunidades de Aprendizaje (C. A.)⁵⁶ se perfila como una alternativa viable para solucionar dicha problemática y como un proyecto de transformación de las escuelas, basado en la reflexión y la interacción de sus participantes.

⁵⁵ MANTEROLA, P. Marta. Astudillo, Osvaldo. *El aprendizaje de los educadores y la formación de Comunidades de Aprendizaje*. En *Pensamiento Educativo*. Vol. 32. pp. 308-309 .

⁵⁶ JAUSSE, María Luisa y Luna Francisco. *Comunidades de Aprendizaje*, En Cuadernos de Pedagogía. N° 316. pp. 40-42.

Las Comunidades de Aprendizaje son una forma de organización de los centros educativos, en donde se decide poner en común talentos, recursos, intereses y experiencias para idear un proceso compartido de enseñanza-aprendizaje, acorde a las necesidades de los participantes. Se parte de un concepto de educación integrada, participativa y permanente, Aquí se consideran como elementos claves a la comunicación, el dialogo y el consenso entre todos los integrantes. Supone además, una continua reinención de la enseñanza, en la que todos los miembros, de manera ordenada y sistemática diseñan, deciden e intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.⁵⁷

La frase Comunidades de Aprendizaje es de reciente acuño, este término se aplica para nombrar a grupos de personas que comparten ideas, promueven la participación activa de los integrantes, la ayuda mutua para resolver problemas. A partir de ello se suscita la construcción colectiva de conocimientos, además de que se desarrollan diferentes acciones encaminadas a implementar diversos proyectos.⁵⁸

Las Comunidades de Aprendizaje,⁵⁹ son el instrumento propuesto para promover el diálogo intercultural, la cultura de la paz y el desarrollo sostenible. El concepto de Comunidades de Aprendizaje implica una visión amplia de la educación, éste se ha ido configurando en el transcurso de la última década como alternativa a una forma de entender la educación que otorga a las instituciones educativas la responsabilidad de la formación de los niños, los jóvenes y los ciudadanos en general. Las CA ofrecen una amplia plataforma para abordar un cambio profundo en educación.

⁵⁷ PAJARES, Vela Amaya. Et. al. *Alternativa a 2000 años de educación: Las Comunidades de Aprendizaje*. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. N° 39 pp. 190-191.

⁵⁸ CORTÉS, Vera José de Jesús. *El trinomio comunidades de aprendizaje, bibliotecas digitales y competencias informativas*. En *Biblioteca universitaria* N° 1. p. 24

⁵⁹ César Coll. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001

Las Comunidades de Aprendizaje o Enseñanza a través de Pares o de iguales, es una estrategia alternativa de formación permanente para el docente en servicio, que ha sido aplicada con éxito en países como India, Portugal y Chile, Canadá, Corea, Brasil, entre otros. Las C. A. se han ido conformando en el transcurso de la última década como una alternativa viable para mejorar los procesos educativos. Se consideran medios apropiados para promover la comunicación y el intercambio de experiencias entre sus participantes, así como el acercamiento a elementos teóricos y la vinculación con las experiencias prácticas, con el propósito de incidir en una transformación profunda de los procesos educativos. Otro aspecto importante a destacar, es la construcción de un conocimiento colectivo.

La teoría y la práctica de las C. A. está en proceso de construcción. Las iniciativas para crear C. A. han tenido lugar en el marco de tradiciones disciplinares, teóricas y conceptuales muy distintas entre sí, tratando de dar respuesta a una diversidad de objetivos y problemas educativos, con el propósito de mejorarlos, dando como resultado una variedad de significados al respecto. Sin embargo esta riqueza de significados, no debe considerarse como un problema, sino como una posibilidad integradora, mediante una tarea de identificar, analizar, contrastar y, en la medida de lo posible, articular estos diferentes significados y prácticas en un planteamiento de conjunto. De esta manera puede contribuir de forma significativa a poner de relieve el interés y la utilidad de las C. A. como un instrumento de cambio en educación y como una fuente de información y de experiencias sobre cómo llevarlas a la práctica.

Las C. A. parten de la premisa de que todos los participantes pueden comprometer sus acciones con el firme objetivo de obtener mejores resultados; aprendiendo a través de la experimentación, la revisión y la retroalimentación continua de su quehacer profesional. Supone además, que los docentes participen en equipos de trabajo, poniendo en práctica el aprendizaje colaborativo*⁶⁰ para el logro de un propósito común. Además esta estrategia se caracteriza por el diálogo reflexivo que

^{60*} El aprendizaje colaborativo se concibe como el desarrollo diversos conocimientos, destrezas y habilidades a partir de la interacción con otros individuos.

constantemente llevan a cabo sus participantes, los propósitos que se expresan en acciones que emprenden y que comparten el interés por los procesos de aprendizaje de los alumnos, la colaboración, la apertura al cambio, la autorregulación de sus acciones y una constante renovación de su práctica cotidiana.⁶¹

Otros de los rasgos que caracteriza el trabajo a partir de las C. A, son los siguientes:

- Los acuerdos, que propician el progreso constante del conocimiento y las habilidades colectivas.
- Aumenta el compromiso por construir y compartir conocimientos nuevos entre los integrantes.
- Los participantes son valorados por sus aportaciones al progreso colectivo y no tanto por sus conocimientos o capacidades individuales.
- La puesta en marcha de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo, con el propósito de compartir los conocimientos.
- Se propicia el diálogo, la interacción y la comunicación entre los participantes.

Una característica más de las Comunidades de Aprendizaje es que se centran en un profundo interés en relacionar la teoría con la práctica, como punto de partida para pensar y concretar en qué ha de consistir este cambio y cómo es posible lograrlo. La trascendencia de esta estrategia consiste tanto en su capacidad para transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, así como por su capacidad para movilizar recursos y ponerlos al servicio de la educación y la formación de las personas.

Como ya se ha mencionado, esta estrategia es un proyecto de transformación de los planteles escolares, orientada a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, a través de la participación conjunta de todos los sujetos que intervienen. Uno de sus

⁶¹ Ibid. pp. 311.

principales objetivos es el cambio en la práctica educativa mediante una intervención más autónoma e innovadora de los docentes.

Aquí el aprendizaje se concibe como un proceso dialógico⁶² y transformador de la escuela y su entorno, con la finalidad de generalizar una enseñanza de calidad para todos e impulsar un vínculo mayor entre los diferentes conocimientos y las personas implicadas en esta estrategia.

Las C. A. implican la interpretación del aprendizaje como un proceso constructivo en el que los involucrados son a la vez sujetos y protagonistas de su propio aprendizaje. Además, se considera el aprendizaje como un proceso social que se basa en las relaciones interpersonales y que se desarrolla en un contexto cultural. También implica que los procesos de desarrollo personal y de socialización y enculturación, son complementarios e interdependientes

De acuerdo con los autores Bielaczyc y Collins,⁶³ las Comunidades de Aprendizaje están conformadas por un grupo de personas que se involucran activamente en procesos colaborativos de resolución de problemas apoyándose en la experiencia y el conocimiento, las C. A. promueven una "cultura de aprendizaje", de tal forma que todos sus miembros están comprometidos con la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. En cuanto a su estructura, esta estrategia se distingue porque la organización jerárquica y burocrática de los planteles educativos son sustituidas por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación, de tal forma que tanto profesores como autoridades se involucran de manera conjunta en las diferentes actividades de investigación pedagógica.

⁶² *El aprendizaje dialógico, hace referencia a la relación educativa entre dos o más personas que a través del dialogo reflexivo y el intercambio de ideas, transforman la información intercambiada en conocimiento, Este hecho presupone una relación recíproca entre autorreflexión y acción. El aprendizaje dialógico se desarrolla a partir de una acción comunicativa , que implica el intercambio y adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que le permitan al individuo tener una mejor interacción en su medio.

⁶³ Ibid.

Las C. A. son un proceso participativo que se basa en la reflexión y la acción de los integrantes, quienes además lo hacen de forma voluntaria, se trata de incitar a los participantes a descubrir conocimientos en lugar de recibirlos de forma pasiva. Otra característica importante de esta estrategia es que los contenidos pedagógicos del proceso de formación se construyen con la participación de los docentes, en lo que se refiere a los currículos, nada es preconcebido. el currículo no es estático. Es un proceso continuo de aprendizaje, en el cual las actitudes, las creencias, los valores, las capacidades y habilidades profesionales están en constante evolución; incrementándose y reforzándose a partir de la constante interacción entre los participantes.⁶⁴

Mediante la concreción de esta estrategia entre docentes de educación primaria se busca posibilitar y facilitar la formación permanente del profesor de grupo. En este paradigma, el aprendizaje se desarrolla a partir de la interacción con otros maestros, partiendo de su propia experiencia, con la finalidad de establecer un estrecho vínculo con elementos teóricos, lo que enriquece aún más el proceso; se trata por lo tanto de un programa facilitador que considera al maestro como una persona integral y miembro de una comunidad profesional.

Otra característica importante de este modelo es que la participación del docente no es obligatoria, sino de manera voluntaria, lo anterior implica que la motivación principal de los profesores sea la de mejorar sus prácticas profesionales y sus técnicas pedagógicas. Las C A, están consideradas como un esquema híbrido porque conjuga los elementos establecidos por la norma y las necesidades en cuanto a formación de los docentes participantes.⁶⁵

Un aspecto más a destacar de esta estrategia de formación continua de docentes, es que cada centro escolar construye una su visión compartida de sus problemáticas, define su propias metas y los principios que guiarán sus actuaciones

⁶⁴ Op. Cit. p. 309-310.

⁶⁵ Op. Cit. p 253-258.

en el proceso de transformación, dejando en claro que cada escuela tiene características y circunstancias peculiares, por lo tanto requiere de una propia y particular combinación de elementos teóricos, técnicas, estrategias y herramientas para el logro de sus propósitos.

Esta propuesta se centra en un proceso de aprendizaje colaborativo, como una fuerza renovadora en las escuelas y como un acercamiento activo-interactivo al desarrollo profesional del docente encaminado a satisfacer las necesidades teóricas y técnico-pedagógicas de cada centro escolar y a partir de ello posibilitar una educación primaria más significativa.

Son cuatro aspectos que se retoman y que funcionan como fundamento para las acciones a realizar:⁶⁶

- El aprendizaje es dirigido por el docente-alumno, en función de las problemáticas más significativas.
- El aprendizaje se considera como un proceso basado en la propia experiencia.
- El desarrollo profesional del profesor es colaborativo y está centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de hacerlos eficaces.

Para la creación de una C.A. es importante tomar en cuenta los siguientes aspectos:⁶⁷

- *La ética y la justicia*, estas dos categorías son imprescindibles para emprender cualquier acción educativa.
- *Igualdad de las diferencias*, se parte de la idea de que todos los participantes están en situación de igualdad, a partir de sus diferencias y cada participación y contribución adquiere una jerarquía paralela.

⁶⁶ Op. cit. p. 317-318.

⁶⁷ BARRIO de la Puente. José Luis. *La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. En Teoría de la educación.* pp. 138-140.

- *Aprendizaje para todos*, todos los participantes construyen y reconstruyen sus aprendizajes a partir de la creación de un ambiente que favorezca y facilite los procesos.
- *Aprendizaje dialógico*, donde los participantes aprenden a partir del dialogo reflexivo y el intercambio de ideas o de información.
- *Aceleración del aprendizaje*, este aspecto esta ampliamente relacionado con el enriquecimiento del entorno de aprendizaje como una medida pedagógica, con la finalidad de que este alcance niveles satisfactorios.
- *Colaboración y participación*, presupone un incremento de la colaboración participativa que facilita la integración al grupo de todos los participantes, así como la adquisición de responsabilidades y compromisos para la realización de las tareas, esto permitirá que el proceso de aprendizaje se desarrolle con eficacia.
- *Empoderamiento*, mediante este proceso, los participantes toman conciencia de su realidad, esto le permite desarrollar acciones encaminadas a la transformación de su contexto, con el propósito de llegar al máximo desarrollo personal y colectivo.
- *Inteligencia cultural*, esto hace referencia al patrimonio cultural, relacionado con el ámbito cognitivo, ético, estético, afectivo, que da como resultado de la interacción entre los individuos en un contexto determinado.

En esta estrategia se parte de la premisa que los profesores aprenden de la misma forma que los alumnos: estudiando, interactuando con otros profesores, reflexionando, observando, compartiendo, etc.

A continuación se citan las etapas del proceso, es importante destacar que dicho proceso es cíclico, que una vez completado, el ciclo se inicia nuevamente, con el propósito de profundizar más acerca de la problemática en cuestión, con un tópico que se le relacione o con el tratamiento de una nueva temática.⁶⁸

➤ **Primera etapa**

En una primera etapa se pretende que el docente a partir de su experiencia y sus propias necesidades, estructure o construya los currículos pedagógicos a seguir durante el proceso de formación. Es importante destacar que en materia curricular no hay nada predeterminado, no obstante, aquí se alude al diseño de un posible currículo que funja como eje rector del proceso de formación del docente en servicio, con el propósito de que este le resulte significativo y a partir de ello lograr una transformación en el desarrollo de su práctica.

Para ello, se hace indispensable la creación de significados compartidos acerca de lo que se pretende analizar o investigar. Esto es, que todos los participantes se apropien de una idea de lo que realmente significa para ellos la problemática o tema en cuestión y de los términos que se están utilizando y cómo se está utilizando.

Para tal efecto, es importante que se desarrollen y practiquen algunas destrezas de comunicación como el escuchar, ayudar a los compañeros a reflexionar sobre el tema en cuestión, esto con el propósito de establecer puntos de acuerdo entre los participantes. A medida que los miembros de un equipo avanza en el nivel de significados compartidos, éstos modifican sus creencias y sus representaciones, lo anterior permite definir con más profundidad y certeza la problemática en estudio, esto a su vez da lugar a que los participantes adopten la función de profesor-investigador. Además esta etapa permite al docente clarificar sus ideas, también lo conduce a pensar, a revisar sus creencias respecto el tema, a definir

⁶⁸ Op. cit. p. 319.

específicamente la temática que le preocupa y a entender la problemática desde diversas perspectivas.⁶⁹

➤ **Segunda etapa**

En la segunda etapa del proceso, a través de la reflexión los docentes participantes elaboran un diagnóstico de su realidad pedagógica, dando prioridad a la problemática que el colectivo considere mas importante. Un elemento trascendente de esta etapa es la detección y reconocimiento de los aciertos y los puntos débiles de su practica profesional, este análisis permitirá conocer que aspectos de su realidad es preciso cambiar, erradicar o transformar.

Esta fase se considera como de exploración, donde los participantes se involucran en tres tareas importantes:

- Identificar las prácticas pedagógicas actuales, el “que” y el “por que” se esta haciendo, con el propósito de identificar los supuestos, el pensamiento y las teorías que sustentan sus acciones.
- Explorar nuevas prácticas.
- Finalmente se depura y se reformula su pregunta inicial.

Esta etapa se requiere una gran cantidad de tiempo que se utiliza para obtener nueva información, posteriormente compartirla, discutirla y a partir de ello generar un momento de reflexión acerca de lo que la información significa para los participantes. La trascendencia de esta fase radica en que los docentes involucrados utilizan y desarrollan diversas habilidades y procesos de pensamiento como: investigar, clasificar y evaluar información, discriminar su validez, analizar, comparar, organizar ´, así como reflexionar acerca de su práctica profesional.⁷⁰

⁶⁹ Idem. p. 321.

⁷⁰ Idem. p. 332.

➤ Tercera etapa

En la tercera fase se diseñan en equipo y se aplican las posibles soluciones, a partir de diversas estrategias prácticas propuestas en colectivo para resolver la problemática en cuestión.

Este período, se considera como la etapa creativa y reflexiva, en donde el participante ponen en juego diversas destrezas como la flexibilidad del pensamiento, la capacidad para aprender de los errores y de transformar lo cotidiano en algo inusual, y tal vez lo más importante, en donde el docente esta constantemente construyendo nuevas ideas y teoría acerca de su practica profesional.⁷¹

➤ Cuarta etapa

En la cuarta fase, los docentes analizan los resultados obtenidos después de la aplicación de las posibles soluciones. Si éstas fueron efectivas, se procederá a seleccionar la siguiente problemática a resolver o bien si no resultó, surge la necesidad de una retroalimentación a partir de la interacción con los demás integrantes del grupo, con la finalidad de buscar otra u otras estrategias; si éstas no funcionan, entonces se solicita la intervención de un especialista.

La parte más importante de esta etapa es el aprendizaje que se obtiene a partir de la reflexión acerca de la las diferentes estrategias aplicadas para solucionar la problemática detectada, esto permite realizar un análisis a fondo para lograr una mejor comprensión de su quehacer, además de que optimiza la toma de decisiones e incrementa el acervo del profesor que podrá utilizar en circunstancias similares. Aquí la reflexión se da tanto en forma individual, en donde el docente analiza más a fondo su acciones, como en forma colectiva, la cual se centra principalmente en la apertura hacia el pensamiento de los demás y en el reconocimiento de que la diversidad de perspectivas enriquece el proceso de reflexión. En cuanto a los

⁷¹ Idem. p. 323.

desaciertos, estos se consideran como una oportunidad para investigar más profundamente y con frecuencia como detonadores de nuevos pensamientos.⁷²

➤ Quinta etapa

Quinta y última fase del modelo consiste en la intervención del especialista con la finalidad de proporcionar a los participantes, mediante esquemas participativos, el aprendizaje de los contenidos y los procesos técnicos necesarios para dar solución a problemáticas específicas. Si no es necesaria la intervención del especialista, se puede prescindir de él.

Algo importante de esta etapa, es que al docente se le brinda la posibilidad de comunicar los hallazgos, de compartir los conocimientos adquiridos y discutir el proceso de aprender en el equipo. Además de que le da la oportunidad de transformarse en un experto en el tema que investiga y convertirse en un consultor interno para el resto de la comunidad.⁷³

Otros autores proponen que para el desarrollo de una C. A. deberá considerar las siguientes fases: sensibilización, toma de decisiones, sueño, priorización, planificación, implementación y evaluación, las cuales lejos de contraponerse a las citadas con anterioridad, por el contrario resultan complementarias.

- *Fase de sensibilización,*⁷⁴ en esta etapa inicial, se da a conocer el proyecto de transformación, se analiza el contexto del centro educativo, identificando sus características, sus principales problemas y los retos. También se lleva a cabo la explicación general del proyecto, los beneficios que este implica, las diferentes fases que lo integran y los sistemas de aplicación.

⁷² Idem. p. 324

⁷³ Idem. p. 324-425.

⁷⁴ Op. cit. p.142.

- *Fase de toma de decisiones*,⁷⁵ aquí el colectivo decide la aplicación de la estrategia en el centro escolar, para ello es necesario la participación y el compromiso de por lo menos el 90% del personal docente.
- *Fase del Sueño*,⁷⁶ en esta parte del proyecto, todos los participantes desarrollan una idea de la escuela que desean, conciben el ideal del centro educativo, además, mediante el dialogo y el razonamiento se llega a un consenso para determinar una serie de actividades a seguir para lograr la transformación de el centro educativo.
- *Fase de selección de prioridades*,⁷⁷ En esta etapa se seleccionan y se le da prioridad a las acciones a seguir, poniendo especial atención en aquellas más necesarias y efectivas para lograr las metas establecidas , es importante que éstas respondan a las necesidades y a las características de la escuela. Además en esta fase se realiza una selección de las que se van a llevar a la práctica a corto, mediano y largo plazo.
- *Fase de planificación*⁷⁸, Una ves seleccionadas las ideas, se procede a planificar y organizar los diferentes tópicos, cada uno con sus objetivos, contenidos, metodología, actividades recursos, tiempos y formas de evaluación. Es importante destacar que esto se realiza de forma consensuada con la participación de todos los integrantes.
- *Fase de implementación del proyecto*,⁷⁹ En esta parte el centro educativo funciona ya como una C. A. , es la etapa donde se concretan ya las diferentes ideas planeadas. Es importante la articulación de las diferentes comisiones de trabajo, así como el compromiso y la responsabilidad de cada uno de los integrantes.

⁷⁵ Idem. p. 142.

⁷⁶ Ibid. p. 143.

⁷⁷ Idem.

⁷⁸ Idem.

⁷⁹ Ibid. p.144.

- *Fase de evaluación*,⁸⁰ es el proceso de valoración permanente de las diferentes acciones a realizar, con la finalidad de mejorar o actualizar las prácticas del proyecto, durante este proceso se recoge todo tipo de información para analizarla y valorarla con la finalidad de que sirva como base para la toma de decisiones posteriores.

Es importante destacar que estas fases se especifican para la implementación de esta estrategia en un centro escolar, no obstante se pueden hacer las adecuaciones pertinente para aplicar esta estrategia con docentes y promover una formación continua.

Como ya se ha mencionado las Comunidades de Aprendizaje propician la participación y la colaboración de todos los participantes, debido a esto se requiere de un sistema de organización que responda y se adapte a ciertas necesidades específicas, para ello se proponen tres líneas fundamentales de actuación que deberán fungir como guía el logro de la transformación, estas líneas son:

- *El trabajo por comisiones*, que es una forma de organización de carácter horizontal que permite la participación activa y la toma de decisiones de forma directa.
- *La participación*, la cual se planifica de forma transversal, de tal forma que abarque todos los ámbitos de la institución, dando prioridad al trabajo en equipo a partir de reuniones, comisiones y coordinaciones. Y finalmente
- *La toma de decisiones*, en donde se le da preferencia a los acuerdos que se logran a partir del consenso, con la finalidad de dotar de validez y pertinencia.⁸¹

⁸⁰ Idem.

⁸¹ Ibid. p. 145.

Se distinguen cuatro grandes tipos o categorías de C.A, de acuerdo a dos criterios: el contexto socio-institucional y los motivos que orientan sus actividades: Comunidades de aprendizaje referidas al aula; Comunidades de aprendizaje referidas a la escuela o centro educativo; Comunidades de aprendizaje referidas a una ciudad, una comarca, una región o una zona territorial de extensión variable en la que reside una comunidad de personas; Comunidades de aprendizaje que operan en un entorno virtual.

1.5.1 Principios para el diseño de comunidades de aprendizaje eficaces en el aula⁸²

- **Principio del crecimiento de la comunidad**

El propósito de las Comunidades de Aprendizaje es incrementar el conocimiento y las habilidades del grupo, aprovechando los conocimientos y los aprendizajes de los participantes. A partir de su interacción, el individuo transforma el tipo de relación que establece con otros y con su entorno, en un ambiente más igualitario como resultado del diálogo.

- **Principio de objetivos emergentes**

Los objetivos de aprendizaje deben surgir de las necesidades de los participantes del grupo y emerger de las actividades y preguntas que se originan mientras se llevan a cabo sus indagaciones e investigaciones.

- **Principio de articulación de objetivos**

Profesor y alumnos deben articular sus objetivos y establecer los parámetros que se usarán para constatar que se han alcanzado.

- **Principio de superación de los límites**

El grupo debe procurar ir más allá de los retos establecidos, debe de tratar de dar solución a los problemas por sí mismo y establecerse nuevos retos .

⁸² - <http://www.terrassa.org/educacio/tpec/general/documents/articles/Article%20Coll.doc>

- **Principio de metacognición**

Los objetivos a alcanzar siempre deben estar presentes en todos los integrantes del grupo, otro aspecto importante es la reflexión acerca de lo que se está realizando, lo que conduce a un logro adecuado de los objetivos establecidos.

- **Principio del respeto por los otros**

Los miembros del grupo deben aprender a respetar las diferencias y las contribuciones de los demás. La variedad de aportaciones ayudarán a ampliar el conocimiento y las experiencias del grupo. Las reglas de interacción y respeto, se deben formular y articular de manera clara y precisa. Esto a partir del diálogo igualitario, en donde las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de sus argumentos

- **Principio de aceptación del fracaso**

En los participantes se debe fomentar la aceptación de la posibilidad de fracasar en algunas de sus acciones y asumir la posición abierta para admitir que los posibles errores o fallas en sus intentos son riesgos que se deben correr y que esto los conducirá a un mayor aprendizaje. La reflexión acerca de esto les permitirá tener una visión constructiva de sus propios errores.

- **Principio de dependencia estructural**

La realización de tareas en el grupo de ser de manera conjunta, las aportaciones de los participantes deben ser de alguna manera interdependientes, para el logro de mejores resultados.

- **Principio de preeminencia de la profundidad sobre la amplitud**

En los participantes debe haber disponibilidad de tiempo y de participación para indagar a profundidad los asuntos relacionados con sus problemáticas y adquirir un mayor dominio de los mismos.

- **Principio de la diversidad de la pericia**

Los estudiantes participan en las áreas en las que se sienten más aptos y en la que estén más interesados, con la firme intención de compartir su experiencia en determinado tema con los demás integrantes del grupo.

- **Principio de la multiplicidad de vías de participación**

Para lograr una mejor comprensión colectiva, el grupo debe contar con una amplia gama de tareas y actividades en las que los alumnos participen en función de sus aptitudes, capacidades e intereses.

- **Principio de mecanismos para compartir**

Cada participante debe ser un aprendiz y al mismo tiempo contribuir a la construcción colectiva del conocimiento, para ello se deben establecer mecanismos para garantizar que los conocimientos y las habilidades adquiridas por los diferentes miembros del grupo puedan ser compartidos.

- **Principio de negociación**

Entre los participantes debe prevalecer el principio de negociación, con la finalidad de dar solución a las diferentes problemáticas mediante argumentos lógicos, es de suma importancia que los miembros del grupo realicen la crítica sin personalizarla, y

de esta manera las ideas, teorías, procedimientos, etc, son el producto de un acuerdo colectivo.

- **Principio de la calidad de los productos**

Es de suma importancia que los resultados obtenidos del trabajo del grupo sean valorados tanto por sus integrantes como por personas ajenas a él. Es importante establecer acuerdo sobre los estándares que permitirán valorar la calidad de un producto determinado, también es importante que estos estándares sean contrastados entre personas que no son integrantes del equipo de trabajo.

En relación a este tema Prawda⁸³ señala algunos requerimientos para llevar al plano operativo este modelo alternativo de formación permanente del docente en funciones son: Una estrategia para detectar a los docentes interesados en participar, para ello es necesario que se de a conocer el paradigma; la ubicación de una sede (escuela) cercana al grupo de participantes, quienes no deben ser menor a 6; crear o aprovechar los espacios y recursos, consejos técnicos y los recursos que se obtienen a través del Proyecto de Escuelas de Calidad (PEC) por ejemplo, para llevar a cabo las reuniones periódicas; es necesario contar con un grupo formador de formadores, para que multipliquen el modelo; Los resultados no son a corto plazo; es necesario un monitoreo permanente.

La mayoría de las características antes citados para el diseño de comunidades de aprendizaje se presentan como una estrategia de trabajo con grupos de alumnos, pero sin lugar a dudas se pueden llevar a cabo las adecuaciones pertinentes para implementar estas estrategias al trabajo con docentes a partir de su experiencia y sus propias necesidades laborales. En donde los docentes propondrán los temas a trabajar o a investigar para tratar de darles una solución a las diferentes problemáticas a las que se enfrenta en el desarrollo de su práctica profesional. Por lo tanto considero que la estrategia denominada Comunidades de Aprendizaje, puede

⁸³ Op. cit. p. 260-261

ser una alternativa viable para solucionar la problemática de la formación continua de los docentes en servicio.

CAPÍTULO II

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

El presente capítulo tiene como propósito analizar las diferentes propuestas que institucionalmente se han implementado para tratar de superar las deficiencias de la formación inicial y continua del docente de educación primaria en servicio, para ello se hace una breve reseña de las diferentes políticas estatales acerca de la formación inicial y continua de los profesores a partir del sexenio del General Lázaro Cárdenas, hasta el actual periodo presidencial, con la finalidad de dar una visión general del desarrollo que este tema ha tenido y tratar de evidenciar cómo las medidas que se han implementado responden más al aspecto político-económico que a la necesidad de brindar una formación integral del magisterio.

Al respecto Prawda⁸⁴ señala que el Estado mexicano, por lo menos en su discurso político, reconoce el papel del docente y que su política pretende favorecer su trabajo mediante las siguientes estrategias: programas de actualización, modificaciones a los planes y programas para las escuelas formadoras de docentes, creación y distribución de materiales de apoyo y la creación del programa de carrera magisterial.

En cuanto a la actualización, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (1995) ofrece diferentes alternativas de actualización a través de los Centros de Maestros que son espacios creados exprofeso para la actualización del magisterio, cada centro cuenta además de un amplio acervo bibliográfico, una videoteca, una audioteca y un equipo de cómputo conectado a la Red de Edusat. La cual consiste en un sistema de transmisión de señal de televisión con una programación especial referente a formación y actualización del magisterio.

Otra política implementada es la de Modernizar los programas de estudio para las escuelas normales mediante el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (1996), con el cual se pretende reformar los

⁸⁴ PRAWDA Juan, Flores Gustavo. *México Educativo Revisitado*. Océano. México 2001. p.111-117

planes y programas de estudio, la preparación de los maestros formadores de docentes, la organización y la infraestructura y el equipamiento de las escuelas normales.

Un programa más es la distribución de materiales de apoyo como los libros para el maestro de cada una de las asignaturas y cada grado y la elaboración de los ficheros de actividades para español y matemáticas para los seis grados, con la finalidad de apoyar la labor docente.

Otra de las líneas de política educativa estatal que más destaca es la de la implementación de carrera Magisterial, con la finalidad de establecer un sistema de promoción horizontal para reconocer y estimular económicamente al maestro en servicio. Sin embargo las estrategias que las autoridades del sistema educativo han implementado con el propósito de establecer un sistema de formación permanente para los docentes de educación básica y con ello superar las diferentes problemáticas relacionadas con el quehacer docente no han tenido el efecto esperado o no han cumplido con su objetivo central, que es actualizar a los docente frente a grupo y transformar su práctica y que a su vez esto se refleje en la calidad de la educación.

Uno de los inconvenientes de las acciones mencionadas con anterioridad es que regularmente la oferta "... se diseña e instrumenta en forma vertical, es decir, de la cúspide administrativa hacia las bases..."⁸⁵ y en donde los docentes se involucran poco o nada, asumiendo generalmente un papel receptivo.

A partir de la creación del programa de Carrera Magisterial la oferta de cursos para docentes se ha ido ampliando poco a poco. Se llevan acabo durante tiempos previamente establecidos y por lo general se asiste por el interés del puntaje para acceder o para una promoción dentro de este sistema de promoción escalafonaria. No obstante es común que estos cursos no ejerzan influencia alguna en la práctica

⁸⁵ Idem. p.241.

del docente pues se podría afirmar que hasta el momento “...no hay cambios significativos en los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula. El maestro sigue usando los mecanismos familiares, no necesariamente relacionados al curso de capacitación ...las autoridades educativas y gremiales creen falsamente que la capacitación está mejorando realmente la calidad de la educación...”⁸⁶

Lo anterior se puede comprobar al examinar los resultados del rendimiento escolar o se analizan las condiciones en las que se encuentra la educación básica en nuestro país, ya que los resultados no son muy alentadores. Así lo manifiesta el director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) durante su segundo informe sobre la educación básica, después de la aplicación de una serie de evaluaciones a alumnos de primaria y secundaria afirma que “...la mayoría de nuestros jóvenes deja la escuela sin conocimientos y habilidades que necesitarán para una vida adulta plena en el mundo del siglo XXI...”⁸⁷ señalando que lo anterior varía de acuerdo al contexto socio-económico en el que se desarrolla el alumno. Es importante destacar que de acuerdo a informes posteriores las condiciones no han presentado cambios significativos.

Con la finalidad de comparar los resultados actuales mencionados en la nota periodística y confirmar los pocos cambios cualitativos en la educación primaria, se hará referencia a lo que Prawda,⁸⁸ señala con respecto al panorama sombrío de la educación básica de nuestro país de hace más de una década, basado en los resultados del Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS), aplicado en 1990, que entre otras cosas reportó que el 83% de los alumnos tenían deficiencias en cuanto a su aprendizaje; haciendo la observación de que la efectividad de la educación básica depende, entre otras cosas, de la calidad de los profesores. Esta calidad tiene que ver directamente con su

⁸⁶ Ibid. p.253.

⁸⁷ HERRERA Beltrán Claudia, *El nivel de aprendizaje en la educación básica “esta lejos de lo deseable”* : INEE. *La Jornada*. nov. 24. 2004. p. 49.

⁸⁸ Op. cit. p. 254.

formación inicial y con la preparación constante que realizan los docentes con los cursos de actualización.

Según este autor, algunas de las causas del por qué estos cursos que se ofrecen tienen resultados limitados: no se desarrollan como parte de un proceso, sino de manera aislada; los maestros no se apropian del proceso, acuden a recibir algo que previamente fue establecido de manera vertical; los cursos han sido diseñados por especialistas que generalmente desconocen la realidad del aula; y se ofrecen de forma descontextualizada; los contenidos se difunden de forma tradicional.

2.1 Las políticas educativas sexenales y la formación docente

En nuestro país La Constitución de 1917, en su artículo tercero, propone un proyecto educativo que presenta a la educación como un derecho, como un factor de emancipación y ascenso social de los individuos; como un instrumento para crear una identidad como país democrático, soberano e independiente, se considera que la misión de la escuela es proporcionarle a los individuos habilidades y destrezas y formar a personas cultas, productivas y aptas para convivir en sociedad.

Sin embargo, el crecimiento de la población, los cambios políticos, sociales y económicos del país han obligado al Estado a formar maestros, con la finalidad de satisfacer la creciente demanda del servicio educativo, ante esto, la atención se centra principalmente en solucionar el problema de la cantidad, aunque esto implicara el detrimento de la calidad en la formación docente. Un ejemplo claro de esta situación es el considerable aumento del número de docentes que conforman la SEP en diferentes momentos. Para 1921, a la creación de la Secretaría de Educación pública, el sistema educativo contaba con 22 939 mil maestros de educación primaria y para el ciclo escolar, 2002-2003, el número asciende a 557 278 mil docentes⁸⁹.

Como ya se ha mencionado, en este apartado se pretende analizar las diferentes propuestas que institucionalmente se han implementado con el propósito de superar las deficiencias de la formación inicial y continua del docente de educación primaria. No obstante, es importante señalar que para el presente trabajo se elige como punto de partida el sexenio 1934-1940, principalmente por dos razones:

En primer lugar porque a partir de este periodo presidencial se inicia el uso de los planes sexenales. La administración Cardenista se caracterizó por ser la primera en utilizar un plan previo, mediante este instrumento, se pretendía guiar los programas sociales y económicos del gobierno, esto sirvió como un preámbulo para aceptar la

⁸⁹ <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>. 09-06-05

necesidad de una planeación integral del país. En el ámbito educativo, esta actividad tuvo una influencia destacada, propició que la educación se enfocara a la clase trabajadora, que el Estado tuviera un mayor control en la enseñanza primaria y que se tratara de erradicar de la actividad educativa cualquier tipo de influencia religiosa.

En segundo lugar, porque durante esta administración se llevó a cabo un importante replanteamiento de la función de la educación pública, mediante el cual se establece una orientación socialista, y que diera origen a una de las primeras reformas al Sistema Educativo Nacional de mayor trascendencia, posteriores a la creación de la Secretaría de Educación Pública.

Durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), el proyecto educativo se caracteriza por tener una orientación socialista⁹⁰. Su finalidad era poner a la educación científica al servicio de la sociedad, especialmente de la clase proletaria. Una de las principales misiones de la escuela era formar una juventud socialista libre de cualquier tipo de dogmatismos religiosos. Además se pretendía fomentar el cooperativismo en la población, esto con la finalidad de sustituir al sistema económico capitalista por uno socialista. Para lograr tales propósitos, se llevó a cabo una amplia reforma a los planes, programas, libros de texto y métodos pedagógicos utilizados en el Sistema Educativo Nacional, poniendo un especial énfasis en las escuelas normales del país, reconociendo en el maestro a uno de los principales protagonistas para concretar estas reformas. Consecuentemente se pretendía formar docentes que respondieran a los propósitos de la política educativa del momento.

Así, a partir de 1935 se incluyeron, en los programas de la educación normal, una serie de nuevas materias como legislación revolucionaria, derecho agrario, derecho educativo y teoría del cooperativismo, entre otras, con la finalidad de lograr el perfil del docente de la educación socialista, en donde se concibe a éste como un líder social.⁹¹

⁹⁰ GUEVARA, Niebla Gilberto. *La educación Socialista en México*. (1934-1945).p.51-55

⁹¹ MENESES, Morales Ernesto. Et al. *Tendencias educativas oficiales en México*. Vol. III. p.154

Lo anterior fue posible debido a que el 20 de octubre de 1934, se aprueba en el Senado de la República la reforma al Artículo Tercero, el cual establecía que la educación que imparta el estado será socialista, excluyendo toda doctrina religiosa, también deberá combatir el fanatismo y los prejuicios, para lograr lo anterior la escuela organizará sus enseñanzas de tal forma que fomente en la juventud un concepto racional del universo y de la vida social. Además de esto, otorgaba al Estado facultades amplias para impartir y regular la educación en nuestro país. Por lo tanto determinaba que, era función exclusiva de éste la creación de planes, programas y métodos de enseñanza⁹².

La reforma constitucional de 1934⁹³ establece las bases jurídicas para la política educativa del gobierno cardenista, que se caracterizaría principalmente por el especial énfasis que se puso en la federalización de la educación primaria, cuyas pretensiones serían las de convertir al sistema educativo en uno de los principales detonadores de la centralización en materia educativa y que a su vez haría posible la unificación de la orientación socialista de la educación pública.

En este periodo presidencial⁹⁴, se pensaba que a través de la educación el pueblo podía lograr mejoras económicas y sociales. Por lo tanto se le da una especial atención a esta actividad, en relación a esto, las acciones se enfocaron principalmente a crear e incrementar la infraestructura escolar. En este tiempo se construyeron de dos a tres mil escuelas por año, aumentando notablemente las escuelas rurales y en menor medida las escuelas urbanas. Otro aspecto característico de este periodo es el énfasis que se puso a la capacitación de personas para desempeñarse como maestros rurales, la finalidad de esta acción era dar solución al problema de la cobertura educativa.

⁹² Ibid. pp. 44-45.

⁹³ ARNAUT, Alberto. *La federalización educativa en México. historia del debate sobre la centralización y des-centralización educativa 1889-1994*.p.198-203.

⁹⁴ SOLIS, Leopoldo. *Planes de desarrollo económico social en México*. pp. 15-17

En la administración del Gral. Manuel Ávila Camacho, 1940-1946,⁹⁵ se pensaba que la educación era uno de los medios para elevar el nivel cultural de la población. A partir de ella, el desarrollo económico social y político del país se desencadenaría con mayor facilidad. En el plan sexenal elaborado por el partido en el poder (PRM), se establecía que la acción del gobierno debería atender lo que postulaba el artículo tercero constitucional, y por lo tanto se deberían adoptar las medidas necesarias para que la educación primaria, secundaria y normal se ajustara a tales preceptos.

Las acciones en el rubro educativo se centraron en combatir el analfabetismo así como en cubrir la demanda educativa. Se pretendía también incrementar la preparación profesional de nuevos docentes, otro de los principales objetivos era la actualización de los que ya estaban en servicio, para tal efecto la Escuela Normal Superior (ENSM) se vislumbraba como proyecto de este sexenio, la cual sería la institución de formación de maestros de mayor rango hasta ese momento. No obstante en este periodo presidencial el gasto en educación paso del 12.4 % al 10.8 %, del Producto Interno Bruto, esta reducción del presupuesto al sector educativo pone en evidencia la falta de interés real del gobierno para dar solución a la problemática educativa, otorgándole mayor prioridad al sector industrial.

Una de las estrategias a destacar en este sexenio en cuanto a formación docente, es el decreto del 30 de diciembre de 1944, que establece la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM).⁹⁶ Con lo anterior se pretendía regularizar a los docentes en servicio que ejercían la profesión sin título, esto mediante una escuela oral y otra por correspondencia, con el paso del tiempo los títulos expedidos por el IFCM, adquirieron el mismo valor curricular y escalafonario que los de otras normales.

Durante el periodo sexenal del Lic. Miguel Alemán (1946-1952),⁹⁷ También se otorga gran importancia a la educación, esta administración pretende establecer un estrecho vínculo entre el sistema productivo y el sistema educativo, con la finalidad de lograr tal

⁹⁵ Ibid. 42-43 ,131, 347.

⁹⁶ DÍAZ Piña , Antonio. *Las políticas públicas en materia educativa* p. 142

⁹⁷ SOLANA Fernando, et. al. *Historia de la educación pública en México.* pp. 327-331.

propósito, se le pone un especial atención a la enseñanza tecnológica. Dentro de las acciones que se llevan a cabo en el sector educativo destacan: el fomento a la escuela rural, las campañas de alfabetización, la construcción de escuelas así como la capacitación magisterial, en este último punto se pretendía otorgar mejores beneficios económicos para los docentes y las facilidades para acceder a una educación superior. Otras de las acciones que destacan en este sexenio están: la creación de la Escuela Nacional de Educadoras, la construcción de la Ciudad Universitaria, así como la construcción de 4159 nuevas escuelas de educación primaria, No obstante el presupuesto designado para el gasto educativo en este periodo bajo considerablemente, con respecto al sexenio anterior.

La política educativa que se implementó durante el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines, 1952-1958,⁹⁸ se caracterizó también por darle mayor importancia a la cantidad, pues la principalmente preocupación era satisfacer la demanda del servicio educativo, soslayando la calidad. Durante esta administración se construyeron 2606 escuelas y se crearon 14 mil plazas para maestros. En cuanto a la formación inicial de maestros de 13700 alumnos que habían en 1953, en las escuelas normales, se incrementan a 23453 en 1958. El gasto en educación ascendió al 13.72%, del presupuesto total de la federación, no obstante estas medidas adoptadas, quedaban alrededor de tres millones de niños sin escuela. Se puede afirmar que en este periodo presidencial no se llevaron a cabo reformas cualitativas en el sistema educativo.

Durante la administración del Lic. Adolfo López Mateos 1958-1964,⁹⁹ se consideraba a la educación como uno de los más importantes derechos del ser humano, como el instrumento ideal para el logro de un beneficio colectivo, Acordes a este concepto de educación, las políticas educativas se encaminaron a mejorar el servicio educativo. Una de las acciones que mas destacan en este rubro es la puesta en marcha del Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria

⁹⁸ Ibid. p. 349- 53.

⁹⁹ Ibid. p. 360

(PNEMEP), denominado Plan de 11 años, que pretendía ofrecer a todos los niños la educación primaria de manera gratuita y obligatoria, (reforma cuantitativa) llevándose a cabo también la revisión de planes y programas de estudio. (reforma cualitativa). El nuevo plan tenía como principal propósito que la enseñanza estimulara armónicamente las facultades del individuo, propiciando la democracia, entendida esta como un sistema de vida orientado al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo en general. También intentaba entre otras cosas el aumento de la eficiencia de las escuelas normales, con la finalidad de contar con profesores bien preparados.

En cuanto a formación para docentes, del PANEMEP se derivan acciones como: La reforma al plan y los programas de estudio de la escuela normal en 1959, que habían estado vigentes desde 1945. El nuevo plan de estudios estaba dividido en dos ciclos, el preparatorio, que abarca el primer año y en el que los alumnos reciben conocimientos científicos, teóricos y prácticos que complementan la cultura humanística del individuo y el ciclo profesional, que comprende dos años siguientes de la carrera y un año de extensión docente¹⁰⁰

Con respecto a las reformas propuestas en el PNEMEP, Prawda¹⁰¹ afirma que estos cambios no tuvieron sustento psicopedagógico alguno, por lo que se trató de improvisaciones con buenos propósitos. Otros de los puntos que señala que no permitieron el logro de los objetivos del plan en cuestión son por un lado que la información y capacitación a maestros fue deficiente y por el otro que estas reformas se aislaron del resto del sistema social, ya que sólo se limitaron al sistema educativo, por lo que no se obtuvieron los resultados esperados.

Durante el régimen presidencial del Lic. Gustavo Díaz Ordaz,¹⁰² (1964-1970), en el ámbito educativo no se llevaron a cabo acciones destacadas, se continuó con la política de cobertura, tratando sobre todo de satisfacer la demanda de la educación

¹⁰⁰ ARNAUT, Alberto. *Historia de una profesión*. p.138-139.

¹⁰¹ PRAWDA, Juan. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. p70.

¹⁰² Ibid. pp 70-71.

primaria. Se pretendía vincular la educación con el aparato productivo, pero con la finalidad de crear mano de obra calificada, el lema era “aprender haciendo” y “enseñar produciendo”, se pretendió implementar nuevos métodos pedagógicos, sin suficientes fundamentos y nuevamente sin una adecuada información y orientación a docentes.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que la falta de información acerca de las diversas reformas curriculares y el no involucrar a los docentes en dichas transformaciones de los planes y programas, son aspectos que han estado presentes en los diferentes periodos sexenales que hasta el momento se han analizado.

Durante el sexenio del Lic. Luis Echeverría Álvarez (1970-76), se consideraba a la educación como un proceso que haría posible en nuestro país la transformación de la economía, la cultura y las artes a través de la modernización de las mentalidades, además se pensaba que ésta permitiría la instauración de un orden social más justo, se creía también que nada propicia más igualdad de oportunidades que la ampliación del sistema educativo. Ante tal situación, las estrategias que se instrumentaron en esta materia, se presentaron como una “Reforma Educativa” permanente, y esta expresión se utilizó durante todo el periodo presidencial para hacer referencia a todas las acciones que se realizaron en el ámbito educativo.¹⁰³

La política educativa de este régimen se caracteriza por concretar desde el inicio del periodo sexenal, importantes acciones en esta materia, entre las que se destacan la implementación de nuevos planes, programas, métodos, libros de texto, con ello se le da un giro a la visión de la educación. Paralelo a esto se instrumentó un programa de actualización de maestros, a quienes se consideraba uno de los factores importante para el logro de los objetivos de dicha reforma. Otras estrategias se encaminaron a mejorar la infraestructura educativa y otras más al aspecto político,

¹⁰³ MENESES, Morales Ernesto. Et al. *Tendencias educativas oficiales en México*. Vol. IV. Pp. 172-173.

pues este régimen pretendía reformar la educación, conforme a un proyecto de nación, con una orientación hacia el logro de un desarrollo social más justo.¹⁰⁴

En relación al la formación del docente, esta administración consideraba que la función del maestro era decisiva, por lo tanto recibiría una atención especial, entre las estrategias implementadas al respecto destacan:

La creación, en 1971, de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que tenía como objetivo ofrecer actualización permanente a los docentes en servicio, a través de asesorías permanentes.

Para el ciclo escolar 1970-1971, desaparece el plan de tres años, pues las generaciones de maestros que terminaron sus estudios durante este ciclo escolar, fueron las últimas, a partir del ciclo 1971-1972, los futuros maestros deberían cursar cuatro años de estudio.

En 1972 se llevaron a cabo otras acciones que se centra en la formación inicial, pues se pretende realizar una transformación a fondo del sistema educativo nacional, siendo la reestructuración al plan de estudios de educación normal uno de las de mayor trascendencia. Dicha reforma,¹⁰⁵ entró en vigor a partir de septiembre de 1975, y tenía como principal objetivo dotar al egresado normalista del grado de bachiller, con la finalidad de que éste pudiera acceder posteriormente al nivel de licenciatura. También con ese mismo propósito, en ese mismo año se inicia el programa de actualización para el magisterio en servicio, para tal efecto se facultó a la Dirección de Educación Normal para impartir estudios de licenciatura en educación preescolar y primaria.

Con la finalidad de darle un marco legal a las reformas educativas emprendidas durante el sexenio de 1970-76. En noviembre de 1973 se promulga La Ley Federal

¹⁰⁴ Idem.

¹⁰⁵ Op cit. pp. 419-420.

de Educación¹⁰⁶, que proponía nuevas orientaciones para el sistema educativo nacional, la nueva ley establece la filosofía que deberá regir a la educación pública en nuestro país, destacando ante todo su función social y la necesidad de formar individuos reflexivos y críticos. Además determinaba los referentes legales en cuanto a registro, promoción y acreditación en materia educativa.

Otro aspecto que esta nueva ley establece es el carácter flexible de sistema educativo, abriendo con esto la posibilidad de constantes reajustes o cambios curriculares. Sin embargo en cuanto a formación de docentes la política estatal respondía más al aspecto cuantitativo que a lo cualitativo, principalmente porque se enfocaba a satisfacer la cada vez mayor demanda educativa.

Con respecto a la formación inicial y continua del docente, en este sexenio se pretende resolver esta problemática a partir de las siguientes estrategias:¹⁰⁷

- a) Que la Ley Federal de Educación y la de Profesiones reconociera el nivel superior de la enseñanza normal, con esto la enseñanza normal alcanzaba un rango académico mayor.
- b) Reformar el plan de estudios de la enseñanza normal con el propósito de que los egresados salieran con el título de profesor más un certificado de bachillerato, lo que permitía a los egresados realizar posteriormente estudios de nivel superior.
- c) Crear los programas de nivel licenciatura en preescolar y primaria para los docentes en servicio, quienes podían obtener éste grado, brindándole la oportunidad de profesionalizarse.

¹⁰⁶ Op cit. pp. 416,417.

¹⁰⁷ Op cit pp.138-139.

- d) Ampliar la cobertura de los programas de normal superior, en especial los abiertos y semiabiertos. Esto con la finalidad de cubrir la creciente demanda de la educación secundaria.

Con el propósito de solucionar la problemática salarial de los docentes esta administración establece un sistema nacional de ascensos y promociones, que sustituiría al reglamento de escalafón de 1948, este nuevo sistema permitiría al docente elevar su salario, en función de su preparación profesional, su desempeño profesional y su antigüedad. Esperando ante todo que los profesores mejorarán su práctica profesional¹⁰⁸. Esta medida se puede considerar como un antecedente a lo que hoy se conoce como Carrera Magisterial.

Sin embargo es importante señalar que estas acciones que se implementaron en este sexenio tenían una connotación altamente política, pues en general los resultados obtenidos no fueron de trascendencia, si bien la educación normal alcanzaba el nivel superior, era solo en lo formal, pues en la realidad seguía careciendo de un plan de estudios del nivel medio superior, requisito indispensable para que los aspirantes a las escuelas normales obtuvieran el nivel de licenciatura. Lo anterior ponía en evidencia el carácter subprofesional de la carrera de profesor.

En relación a la reforma educativa implementada en el periodo presidencial del Lic. Echeverría, Prawda¹⁰⁹ señala que entre las principales causas de los limitados alcances que tuvieron estas acciones están: el poco interés que se le dio a la formación continua de maestros en servicio; la falta de información para los docentes sobre los cambios curriculares; la concentración de las acciones principalmente en la renovación de planes y programas y en la cobertura de la creciente demanda del servicio educativo.

¹⁰⁸ MENESES, Morales Ernesto. Et al. *Tendencias educativas oficiales en México*. Vol. IV. pp. 223-224.

¹⁰⁹ Op cit. p. 72.

Durante el sexenio de José López Portillo¹¹⁰, también se llevan a cabo importantes reformas al Sistema Educativo Nacional. Después de un análisis cuantitativo y cualitativo, se pretende dar solución a los problemas educativos mediante la elaboración del Plan Nacional de Educación, que tenía como principales propósitos elevar la calidad de la educación y vincularla al desarrollo económico y social del país. Para ello se revisan y evalúan los planes y programas vigentes.

Como producto de este análisis, en 1978¹¹¹ la SEP, da inicio a una serie de reformas que tenían dos objetivos principales, el primero era iniciar con la desconcentración administrativa de la Secretaría de Educación Pública, el segundo pretendía elevar la calidad educativa, para cumplir con este último propósito, las autoridades educativas proponían mayor atención a las escuelas normales así como a la formación continua de los docentes en servicio, porque se pensaba que de ello dependía la calidad de la educación.

Una de las acciones más destacadas de esta administración relacionada con la formación continua de docentes fue la creación, en 1979, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)¹¹², dando cumplimiento al decreto presidencial del 28 de agosto de 1978. El propósito de esta institución educativa era el de convertirse en el principal centro de excelencia formadora de docentes investigadores y administradores de alto nivel. Para lograr lo anterior se establecen dos sistemas de enseñanza, uno escolarizado al que podían acceder los egresados de las escuelas normales y del nivel bachillerato en general; el otro sistema era el de a distancia, creado ex profeso para los docentes en servicio con doble jornada laboral. Actualmente existe otro sistema denominado semiescolarizado, también creado pensando en los docentes en funciones, con el propósito de brindar una formación permanente.

¹¹⁰ Op. cit. pp 106- 112.

¹¹¹ Op. cit. p.149

¹¹² Ibid. p. 150 - 51

Con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional se pretendía satisfacer la demanda del magisterio para tener oportunidades de superación académica y desarrollo profesional, mediante al acceso a estudios de licenciatura y posgrado¹¹³

También en esta administración, durante el ciclo escolar 1981-82 se llevaron a cabo innovadoras reformas curriculares en la educación primaria , se modificaron totalmente los programas y libros de texto de primero y segundo grados y se reformaron de manera parcial los programas de tercero a sexto grados.

No obstante, en cuanto a la formación inicial de maestros las políticas continuaban enfocándose a la satisfacción de la demanda, sin implementar ningún tipo de filtro para el ingreso y egreso de las escuelas normales. Además, en la práctica las incipientes acciones realizadas en cuanto a la actualización y la capacitación de maestros en servicio no eran congruentes con los propósitos del Plan Nacional de Educación.

Una de las estrategias de mayor trascendencia para la formación de los docentes fue la reforma al Plan de Estudios de Educación Normal en 1984¹¹⁴, durante la administración del Lic. Miguel de la Madrid. A partir de estas transformaciones, el Gobierno de la República eleva a la educación normal al grado de licenciatura, ya que se estableció el bachillerato como requisito de ingreso para cursar la carrera de profesor de educación primaria, además de que se diseñó y se aplicó un nuevo plan de estudios, con estas medidas se abren nuevas perspectivas para la formación inicial de los docentes.

En 1987, la administración del Lic. Miguel de la Madrid, pone en marcha un nuevo Esquema de Educación Básica (EEB)¹¹⁵, que consideraba la creación de un sistema escalafonario para docentes en servicio, que implicaba la posibilidad de acceder a mejor remuneración económicas, el EEB consideraba las siguientes categorías:

¹¹³ CERDÁ Michel, Alma Dea. *Nosotros los Maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer.* p.59

¹¹⁴ *Plan de estudios , Licenciatura en educación primaria SEP.* p.15

¹¹⁵ Op, cit. p. 170-171.

Plaza inicial, en la que podían participar los maestros con estudios de normal básica en sus diferentes modalidades de planes de estudio, tres y cuatro años de estudio, con un valor de 25 hsm, (horas, semana, mes), todas con actividad docente. *Plaza de tres cuartos de tiempo*, con un valor de 33 hsm. 20 docentes y 13 extradocentes, aquí podían participar los egresados de las normales básicas con estudios inconclusos de licenciatura en la UPN o su equivalente en estudios de Normal Superior. *Plaza de tiempo completo*, con un valor de hsm, 20 docentes y 20 extradocentes, a este nivel podían acceder los docentes con título de licenciados, sin requisito alguno de antigüedad para poder participar. Es importante destacar que además se estableció un tabulador de sueldos que variaba de acuerdo al nivel en el que el docente participaba.

Se pretendía que este programa permitirá que los profesores dedicaran más tiempo a sus alumnos, desarrollando actividades encaminadas a brindar atención personalizada u orientación a estudiantes con problemas de aprendizaje. Sin embargo esta estrategia no rinde los frutos esperados ya que no se llevaron a cabo asesorías adecuadas para los maestros que participaban en este nuevo esquema laboral, además de que la evaluación y la supervisión de este proceso no se llevó a cabo de manera sistemática, por lo tanto no se cumplió con los objetivos iniciales que eran los de mejorar la calidad de la educación a partir de este esquema de incentivos económicos con la finalidad de que los docentes mejoraran su práctica.

Durante el periodo presidencial 1988-1994, se llevaron a cabo importantes reformas en el Sistema Educativo Nacional, desde su campaña presidencial el Lic. Carlos Salinas de Gortari, propuso "...líneas educativas como la calidad, cobertura, participación y planeación de la educación superior, descentralización, organización, igualdad educativa, mejoramiento de las condiciones de vida de los maestros, mayores recursos a la educación básica, impulso a la educación extraescolar, consultas y modernización..."¹¹⁶

¹¹⁶ PESCADOR Osuna, José Angel. *Aportaciones para la Modernización Educativa*. p. 1.

Aunque se suponga que aquí va implícita la actualización magisterial, no se menciona claramente, sin embargo ya durante sus funciones como presidente de la República lleva a cabo diversas acciones encaminadas a la capacitación, actualización y formación permanente del magisterio en servicio, aunque estas obedecieron más a exigencias políticas y económicas, de origen externo principalmente, que a las exigencias reales de la educación básica.

Durante la administración del Lic. Carlos Salinas de Gortari, se consideraba que “calidad de vida era calidad de educación”, siendo esta última el factor que nos conduciría al perfeccionamiento de la democracia y la modernización del país, congruente a este planteamiento, en este periodo presidencial, se implemento el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB (1989-1994).

En el programa se planteaba los siguientes retos para la modernización: La descentralización del sistema educativo, con la finalidad de atender adecuadamente la demanda; combatir el rezago educativo; el cambio estructural de la sociedad; la vinculación del ámbito escolar con el productivo; el vínculo de los avances tecnológicos y científicos con la educación y la inversión educativa. Para lograr lo anterior se ponen en práctica a partir del ciclo escolar 1992-1993, las siguientes acciones: la revisión de contenidos, la renovación de métodos, propiciar la capacitación y actualización de los docentes, y se hace una revisión y modificación de las leyes en cuanto a educación privada.

Además del acuerdo se derivan importantes políticas educativas como: la federalización de la educación, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, que repercuten ampliamente en el sistema educativo. Además se pretendía revalorar la función social del magisterio, reconociendo en los maestros a uno de los elementos esenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje y admitiendo a su vez la necesidad urgente de contar con maestros mejor preparados para un eficaz desempeño de sus funciones.

Las autoridades educativas presentaron este programa como la solución para los problemas que enfrentaba la educación pública de nuestro país y como una alternativa viable para reestructurar el sistema educativo con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y de elevar la calidad de la educación en México.

La Modernización Educativa planeaba objetivos en cuanto a la formación de docentes, por lo que a partir de acciones diversas se pretendía "...formar profesores cuya capacidad profesional, conciencia, responsabilidad y actitud de servicio respondan a los retos que plantea el desarrollo cualitativo de la educación nacional asociado a la modernización del país..."¹¹⁷

Pretendiendo atacar al problema de raíz, el programa ponía en marcha sus acciones para lograr la transformación y la modernización de la educación básica a partir de nueve capítulos: La formación y actualización de docentes; La educación de adultos; Capacitación para el trabajo; La educación media superior; Educación superior y posgrado, incluyendo la investigación; Los sistemas abiertos; La evaluación y Los inmuebles educativos.

Una de las acciones que se llevaron a cabo para dar sustento legal al Programa para la Modernización Educativa, fue la modificación al artículo 3° constitucional, además de la aprobación de una nueva ley General de Educación. El nuevo marco jurídico reconoce al docente como un elemento clave del proceso educativo y como protagonista en la aplicación de las políticas educativas del Programa de Modernización.

Las reformas al Art. 3°¹¹⁸ fueron ratificadas por el Congreso de la Unión y fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el cinco de marzo de 1993. El texto en su párrafo III enfatiza en la facultad del Poder Ejecutivo federal para determinar los planes y programas de estudio de la educación básica y normal a nivel nacional. Se

¹¹⁷ Op, cit. p. 71-72.

¹¹⁸ -Artículo 3° Constitucional y Ley general de educación .SEP 1993.p. 60.

considera también la necesidad de que la educación y la práctica docente estén acordes a las exigencias científicas, tecnológicas, económicas, sociales y políticas del momento. Al modificar dicho artículo, se transforma también el concepto de educación básica, convirtiendo en obligatoria la educación preescolar, primaria y secundaria.

La nueva Ley Federal de Educación se publica en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. En ella se concibe a la educación como un medio para socializar e incrementar la cultura; como un proceso permanente que genera el desarrollo del individuo y la transformación de la sociedad.

En su Artículo 13, La Ley señala la facultad que tienen las autoridades educativas para adecuar los planes de educación preescolar, primaria, secundaria y normal así como el prestar los servicios de formación, actualización y capacitación y superación profesional para la maestros de educación básica.

En el Artículo 20 de la Ley General de Educación que a la letra dice “...Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros...”¹¹⁹

Este artículo faculta a las autoridades educativas para implementar acciones encaminadas a satisfacer la demanda de formación permanente para docentes en servicio. Ante ello la SEP crea diferentes programas encaminados a resolver dicha problemática, entre los que destacan: el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM), “...tenía como propósito transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica...”¹²⁰, este programa incluía a docentes frente a grupo, directores y supervisores, fungiendo estos últimos como responsables de la capacitación.

¹¹⁹ Ibid. p. 60.

¹²⁰ MARTINEZ Olive, Alba. *Construir el programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educ. básica 1995-2000. memoria del quehacer educativo*. SEP, p. 153.

Posteriormente el PEAM sería sustituido por el Programa de actualización del Maestro (PAM) , que se llevó a cabo durante los meses de julio y agosto de 1993, con la finalidad de dar a conocer los nuevos enfoques de los planes y programas, sin lograr resultados significativos, esto debido principalmente a la forma tan apresurada y a la falta de organización con los que fueron preparadas las asesorías; además de una amplia resistencia al cambio por parte del docente.

El PAM a su vez fue reemplazado por el actual Programa Nacional para la Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica (PRONAP), con la finalidad de ofrecer una mejor formación, actualización, capacitación y superación profesional a los maestros en servicios, desarrollando diferentes alternativas de formación, de especialización y posgrado, con el objetivo de mejorar la práctica docente.

Otra de las acciones que se deriva del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica es la descentralización de Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que se ha considerado como la institución que habrá de dotar de excelencia al maestro mexicano, se descentralizó en varias unidades en cada uno de los estados de la República Mexicana, con la finalidad de facilitar la formación y actualización de docentes.

Durante la gestión del Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-200), las políticas educativas se caracterizaron por ser una continuación del sexenio salinista. En el período presidencial del Dr Zedillo se crea el Programa Nacional para la Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), sucesor del PAM, iniciando sus actividades a partir de 1995. En este documento se planteaban de forma puntual las diferentes estrategias a seguir "...las acciones del programa y se definían sus componentes centrales, los programas de estudio, los paquetes didácticos, los centros de maestros y los mecanismos de evaluación y acreditación. Se establecía también un principio de flexibilidad que posibilitaría la incorporación de los

maestros al estudio”¹²¹. Al implementar este programa, el gobierno federal reconoce la importancia de la actualización de los profesores para lograr mejorar la calidad de la educación

A través del PRONAP se pretendía que los docentes logaran los siguientes propósitos: el dominio de conocimientos de las diferentes disciplinas que abarcan los contenidos curriculares; el estudio y comprensión de los nuevos enfoques de los planes y programas; el dominio de métodos de enseñanza y recursos didácticos; el conocimiento de los diferentes estadios de desarrollo del niño; el trabajo colegiado; la vinculación directa de la escuela con la comunidad así como el conocimiento de las políticas educativas.

Entre las principales acciones del PRONAP que destacan están: la realización de talleres generales de actualización (TGA), que se llevan a cabo al inicio de cada curso escolar; los cursos estatales y nacionales de actualización para docentes que participan o desean ingresar al programa de Carrera Magisterial; la instalación y funcionamiento de los centros de maestros, los cuales brindan diversos servicios con la finalidad de facilitar la actualización de los docentes; la evaluación y acreditación de los cursos nacionales de actualización; la planeación y evaluación del PRONAP; planear la oferta y la cobertura de los cursos de actualización para docentes; La dotación del acervo bibliográfico para las bibliotecas para la actualización de maestros; además de instalar EDUSAT, que consiste en un servicio de transmisión de la Red Satelital de Televisión Educativa, con una programación especial, cuyo objetivo es ofrecer apoyo al currículo de la educación básica, la cultura y el esparcimiento. La señal de esta red EDUSAT se recibe en las escuelas telesecundarias, secundarias técnicas y diurnas, centros de maestros, institutos tecnológicos, universidades, escuelas normales, etc., de todo el país, esto con la finalidad de aprovechar las posibilidades que ofrecen los recursos tecnológicos y promover la educación; en el caso de los docentes propiciar una actualización permanente.

¹²¹ Ibid, p. 155

En relación a los centros de maestros¹²², éstos son espacios en donde se desarrollan diversas actividades enfocadas a los docentes en servicio, entre las que destacan: los cursos de actualización con y sin valor para el programa de Carrera Magisterial, las asesorías para los cursos nacionales, los cursos estatales, trámites de inscripción para los diferentes cursos con valides para C. M. , servicio de biblioteca, fonoteca y videoteca, aula de mediaos con servicio de internet, etc.

Otra de las acciones que se derivan del Programa Nacional para la Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en Servicio, son las reformas al Plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria que forma parte del programa para la transformación y el fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, implementado por la SEP, esto con el propósito de desarrollar en el docente conocimientos, competencias y actitudes profesionales necesarias para la eficaz aplicación del currículum de la escuela primaria, una adecuada interacción con su contexto social así como el desarrollo de la capacidad que haga posible un aprendizaje permanente.

El Plan de estudios 1997 establece cinco campos en los que se define el perfil de egreso de los profesores, estos son: Habilidades intelectuales específicas. Dominio de contenidos de enseñanza. Competencias didácticas. Identidad profesional y ética. Capacidades de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.¹²³

Lo anterior con la finalidad de lograr una transformación de la formación inicial del docente y que esto repercuta de forma significativa en el desarrollo de su práctica profesional. En este apartado el tema de la transformación curricular de las escuelas normales se menciona de forma breve, ya que en el capítulo IV del presente trabajo se aborda con una mayor profundidad.

¹²² -Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio. En *Cero en conducta*, No. 42-43. pp. 95-96.

¹²³ Op. Cit, p.31-35

En la administración actual (2000-2006), las políticas educativas se plasman en el Plan Nacional de Educación (2001-2006), cuya finalidad es fungir como eje rector para todas las acciones del ámbito educativo. A continuación se analiza de forma general dicho documento, haciendo énfasis en las diferentes propuestas que el Estado hace en relación a la formación de docentes en funciones, posteriormente también se lleva a cabo un análisis la visión a futuro de la educación que también se plasma en el Plan Nacional de Educación.

2.2 El plan nacional de educación 2001-2006

El Plan Nacional de Educación (2001-2006),¹²⁴ tiene como finalidad transformar los esquemas de gestión con el propósito de atender eficazmente las necesidades educativas del país, para ello se reconoce la importancia de la participación de la sociedad. El Plan establece objetivos y líneas de acción, a partir del reconocimiento de los aciertos y desaciertos del pasado en materia educativa, con el objetivo de identificar lo que es conveniente conservar y lo que es necesario transformar para poder establecer propósitos acordes a los tiempos y a las exigencias que vive la sociedad actual, y con ello generar un cambio educativo y obtener mejores resultados.

A partir del Plan Nacional, se proponen cambios desde dos perspectivas: la primera se refiere a una transformación a fondo de cada uno de los niveles de educación y la otra plantea una reforma a los procesos de gestión educativa, en ambos casos se involucra a los tres niveles de gobierno: el federal, el estatal y el municipal y a todos los actores del sistema educativo: autoridades, maestros, alumnos y padres de familia, así como a los diferentes sectores de la sociedad. También se toma en cuenta la federalización educativa, el financiamiento, los mecanismos de coordinación, la consulta y participación de la sociedad, el marco jurídico, la evaluación, la investigación e innovación educativa y la gestión integral del sistema.

De acuerdo con el Plan Nacional, uno de los propósitos centrales del Sistema Educativo es la búsqueda de una educación de calidad, reconociendo al docente como uno de los elementos claves para el logro de este objetivo, se considera que es necesario transformar las prácticas educativas, para ello es importante que el docente acceda a nuevos conocimientos teóricos, a propuestas innovadoras acerca de los procesos de aprendizaje, así como a métodos y formas de enseñanza que sean acordes a las circunstancias sociales y culturales, con esto, se reconoce la importancia de la formación continua del docente frente a grupo.

¹²⁴ -Programa nacional de educación 2001 - 2006. SEP, México, 2001.

Además se pretende llevar a cabo un continuo monitoreo y evaluación del impacto del programa nacional para la actualización del maestro en servicio, con la finalidad de modificar o replantear las estrategias para garantizar su eficacia. Otra de las acciones que se establecen el Plan Nacional es la de revitalizar los centros de maestros, con el propósito de diseñar nuevos mecanismos para promover una formación de calidad de los profesores, esto pone en evidencia el interés del Estado por contar con profesores competentes para lograr los objetivos del Plan Nacional de Educación. No obstante, en la realidad la formación de los profesores en servicio es una problemática que no se a logrado resolver de forma satisfactoria.

En la administración actual, en materia educativa, se ha pretendido aplicar estrategias innovadoras, con el propósito de transformar la escuela y elevar la calidad de la educación básica, entre estas estrategias destacan el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), el programa de Enciclomedia y la creación de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en servicio, este último como parte de un proceso de reestructuración de la SEP.

El programa de Enciclomedia,¹²⁵ es un proyecto desarrollado de forma conjunta entre el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), Microsoft, La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Secretaría de Educación Pública. Enciclomedia es una herramienta tecnológica de información y comunicación, creada para facilitar y estimular el aprendizaje de diferentes contenidos curriculares a partir de diversos recursos tecnológicos lo anterior con la finalidad de que el alumno profundice y amplíe su horizonte en relación con cada uno de los temas. Este proyecto pedagógico vincula los libros de texto con recursos que enriquecen y apoyan los diferentes temas, tales como: la enciclopedia Encarta, artículos especializados, video, audio y actividades pedagógicas, para que estudiantes y profesores amplíen sus posibilidades de investigación.

¹²⁵-- <http://ciberhabitat.gob.mx/academia/proyectos/enciclomedia.htm>

El Programa de Enciclomedia pretende apoyar la mejora continua del modelo educativo, mediante la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, lo anterior a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías en los salones de clases. Es una estrategia didáctica que se centra en la digitalización de los libros de texto gratuitos, principalmente los de quinto y sexto grados de la primaria. Además, este programa integra otros proyectos de la SEP como RedEscolar, Sepiensa, Enseñanza de las Matemáticas con tecnología, entre otros. Como parte de este proyecto la SEP inició un proceso de capacitación para docentes, al mismo tiempo se pretende desarrollar los contenidos, los materiales de apoyo para este proceso permanente de actualización, asesoría técnica y pedagógica por parte de especialistas, la dotación de equipos para centros de maestros y para las normales publicas.¹²⁶

Paralelo a este proyecto también se implementó el programa del Aula de Medios, que consiste en dotar a las escuelas primarias de equipos de cómputo en red para los alumnos y para el profesor, además de un cañón, una pantalla y una impresora.

Durante este sexenio, los programas de Enciclomedia y de Aula de Medios se anunciaron como la solución para el rezago educativo que enfrenta nuestro país, para ello se le destina un amplio presupuesto con la finalidad de dotar a las escuelas del equipo necesario, dándole una mayor prioridad al primer proyecto, con el propósito de lograr que todos los alumnos de quinto y sexto grado cuenten con el también denominado pizarrón interactivo en sus salones de clase.

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) forma parte de la política educativa de este sexenio que busca superar diversos obstáculos para elevar el nivel educativo. Su misión es transformar la organización y funcionamiento de las escuelas que voluntariamente se incorporen al Programa, promoviendo en ellas una cultura de la planeación y la evaluación a través de la reflexión colectiva. Reconociendo con esto que la clave para elevar la calidad de la educación no sólo está en la mejoría de los

¹²⁶ ----Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional. SEP.FCE.pp.167-169.

insumos del sistema educativo (maestros, programas, libros, materiales, etcétera), sino en su capacidad de organización.¹²⁷

Este programa considera que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendrá la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejoría de la calidad del servicio educativo. Pretende fortalecer las capacidades de los directores para que ejerzan eficazmente su liderazgo académico y social; coordinen el trabajo colegiado de los docentes; promuevan la evaluación interna como base para el mejoramiento continuo de la calidad educativa, encabezando la alianza entre la escuela, los padres de familia, las autoridades y la comunidad. Además el programa también recupera el conocimiento y la experiencia del docente considerándolo como protagonista fundamental de la educación, para potenciar el mejoramiento de los procesos educativos.¹²⁸

Para el logro de estos propósitos la SEP apoya las acciones que cada centro escolar decida para mejorar la calidad del servicio educativo y los resultados de aprendizaje. A partir de un diagnóstico de su situación actual, la comunidad escolar elabora un proyecto de desarrollo a mediano plazo, denominado **Proyecto Escolar**. Esta estrategia reconoce las condiciones específicas y el entorno social de cada escuela, teniendo como principal finalidad la búsqueda de un mejoramiento continuo, poniendo especial énfasis en los procesos de enseñanza, con el objetivo de lograr la calidad del servicio educativo y mejorar los resultados de aprendizaje.¹²⁹

Para lograr esto la SEP proporciona apoyos a las escuelas que se incorporen al programa mediante las siguientes líneas de acción: La reorientación de la gestión federal y estatal para ampliar los márgenes de acción de cada escuela. El replanteamiento del papel de los diferentes actores, para garantizar una adecuada

¹²⁷ [www.sep.gob.mx/escuelas de calidad](http://www.sep.gob.mx/escuelas%20de%20calidad).

¹²⁸ Ibid.

¹²⁹ Ibid.

asistencia técnica y capacitación. EL acompañamiento técnico a cada escuela incorporada para facilitar y fortalecer la transformación. Acompañamiento financiero para la adquisición de libros útiles, materiales escolares, didácticos, de apoyo, equipo, etc.¹³⁰

Otra acción del presente sexenio que esta centrada en resolver la problemática de la formación de docentes en servicio, es la creación de un organismo gubernamental encargado de coordinar todas las actividades relacionadas con este aspecto de la práctica profesional.

Como parte de un programa de reestructuración de la SEP, publicado en el Diario Oficial el 21 de enero de 2005, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), cambió a Subsecretaría de Educación Básica (SEB), pues la Educación Normal pasó a formar parte de la Subsecretaría de Educación Superior (SES). De esta forma la SEB queda conformada por cinco direcciones, entre las que se encuentra La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, reconociendo en el docente a uno de los principales actores para el logro de la reforma educativa.¹³¹, esto por lo menos en el papel.

Esta dirección se crea con la finalidad de fortalecer el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica. Para ello, a través de diversas instituciones, se ofrecerán opciones de actualización, capacitación y superación profesional acordes a la evolución y desarrollo del sistema educativo, de la misma forma, organizaciones externas al sector público podrán participar en la tarea de formar a los docentes, esta medida permitirá ampliar el espectro de posibilidades formativas y desarrollo para los profesionales de la educación.¹³²

¹³⁰ Op. cit.p. 170-171

¹³¹ *Reestructuración de la SEP. En Educare Nueva Epoca.* p.5.

¹³² <http://basica.sep.gob.mx>

Uno de los principales propósitos de esta dirección es construir gradualmente un sistema integral de formación continua, acorde a las prioridades y necesidades del sistema educativo, para ello, se plantea el reconocimiento de los aciertos y las debilidades en esta materia, con el propósito de replantear esta actividad.

La Dirección concibe a la formación continua como el conjunto de actividades encaminadas a desarrollar en el docente nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional y perfeccionarse después de su formación inicial. La formación continua consistirá en la actualización y capacitación cultural, humanística, pedagógica y científica sistemática del docente, con el fin de mejorar permanentemente su actividad profesional.¹³³

Se considera que la transformación de la práctica docente es uno de los factores para lograr una educación básica de calidad, para ello, a través de la Dirección Nacional de Formación Continua de los Maestros de Educación Básica se pretende que los docentes accedan a nuevos conocimientos y propuestas acerca de los procesos de aprendizaje de los niños, de las formas de enseñanza y de innovadores métodos para el trabajo en diferentes contextos socioculturales.¹³⁴

Otro de los propósitos de esta dirección es replantear la función de los docentes con el objetivo de que dejen de ser simples agentes de implementación de programas y políticas y que su quehacer profesional se realice con autonomía y responsabilidad. Así los procesos de desarrollo profesional de los docentes, se considera como uno de los principales factores de mejoramiento de la práctica docente, para tal efecto, esta administración se compromete a ofrecer todo el apoyo para dar impulso a los diversos ámbitos del desarrollo profesional de los docentes.¹³⁵

Algunas de las acciones a coordinar y desarrollar por esta dirección son: Los Talleres Generales de Actualización. Los Exámenes Nacionales para Maestros en

¹³³ Ibid.

¹³⁴ Op. cit. p. 193

¹³⁵ Ibidem. p. 195.

Servicio. Los Cursos Estatales de Actualización. La constitución y operación de un servicio de asesoría y asistencia a las escuelas. Además de pilotear y documentar proyectos de formación, mantener la oferta regular y suficiente de cursos en sus diferentes modalidades y así posibilitar un desarrollo profesional, organizado y sistemático de los maestros.

Una estrategia que se deriva de esta reestructuración, es la propuesta de Trayectos Formativos, que pretenden aprovechar las diferentes experiencias de los profesores para fortalecer los colectivos docentes como un componente de formación continua, además a partir de esto se pretende atender sus demandas y propuestas de formación a partir de sus necesidades específicas y particularidades de su entorno.¹³⁶

No obstante, se puede afirmar que estos programas no han logrado influir en los procesos educativos. Tampoco han modificado los resultados de dichos procesos y no se ha conseguido elevar la calidad de la educación. Esto se debe principalmente a que por lo general los docentes desconocen el manejo de estas nuevas tecnologías, que se resistan o se les dificulte establecer un vínculo entre los diferentes contenidos curriculares y las nuevas herramientas tecnológicas que brindan estos programas; también es común que al equipo no se le dé el uso adecuado o que no se utilice; un aspecto que es importante destacar es que no se ha logrado equipar al 100 % de las escuelas de educación primaria; el programa no se ha generalizado para todos los grados de la educación primaria; otros de los factores que influyen de forma determinante, es la saturación de los grupos en las escuelas públicas, principalmente las del turno matutino.

También se puede aseverar que una vez más la labor del docente ha sido minimizada y quedando al margen de estas políticas educativas pues como es habitual en el sistema educativo, los programas se instituyeron de forma vertical, no se llevó a cabo una información previa para los docentes frente a grupo y la

¹³⁶ Ibidem. p. 198.

capacitación para los que ya están trabajando con este proyecto con frecuencia se realiza de forma extemporánea.

Como se ha podido comprobar, invariablemente en todas las estrategias que se derivan de los planes sexenales que en este segundo capítulo se han analizado, la educación se ha considerado como uno de los principales medios para la transformación de la sociedad y como un instrumento para elevar la calidad de vida de los individuos y a partir de ello propiciar el desarrollo del país. Al mismo tiempo el deseo de elevar la calidad de la educación ha sido también una constante en todos los periodos presidenciales, reconociendo en el docente a uno de los principales actores para el logro de estos objetivos.

Paralelo a esto, también se ha podido comprobar como la planeación en nuestro país ha ido evolucionado a través de los diferentes sexenios. Durante los primeros sexenios posrevolucionarios se llevaron a cabo intentos de planeación, en su mayoría carentes de técnicas, métodos y procedimientos, sin embargo, estas deficiencias se han superado a través del paso del tiempo, sobre todo las de tipo metodológico. Se han logrado desarrollar planes que en su forma, son documentos destacados, ya que establecen objetivos claros y metas definidas. No obstante, no se han logrado los resultados propuestos, muestras claras de esto son la educación, el campo y las dificultades económicas, que se han convertido en eventos recurrentes en nuestro país¹³⁷.

Lo anterior ha generado la necesidad de aplicar mejores formas de planeación con la finalidad de propiciar un desarrollo económico y social; lo que ha llevado a considerar a la planeación como uno de los principales instrumentos para lograr dichos objetivos. No obstante la planeación en nuestro país se ha caracterizado por destacar la visión a corto plazo o la inmediatez, desarrollando y apoyando programas, dando prioridad a las actividades o a rubros, que para el Estado o la clase en el poder, son prioritarias o importantes, relegando a otras que son vitales

¹³⁷ Op.cit. p.190-194.

para la economía y para el desarrollo del país, tal es el caso de la educación o el sector agrícola. Otra marcada intención en esta actividad, ha sido la obtención de recursos económicos en forma de créditos, sobre todo del extranjero. También es importante destacar la desarticulación que ha existido entre la planeación y la administración, sin olvidar el escaso control y el desorden en el manejo de los recursos¹³⁸.

La mayoría de los planes de desarrollo en nuestro país han tenido y siguen teniendo una visión optimista de la situación y sobre todo de la forma de dar solución a los problemas; regularmente se establecen metas que sólo se cumplen en lo macroeconómico, originando una brecha cada vez mas marcada entre los diferentes sectores económicos del país.

Otro aspecto que es importante destacar de la planeación, es el amplio margen que existe entre la acción de planear y la puesta en práctica de eso que se planeó, quedando supeditado a intereses de tipo político y económico principalmente. En cuanto a educación, también es común encontrar, a nivel de macroplaneación, planes bien elaborados, con metas definidas, sin embargo en el ámbito operativo, la atención se ha centrado en el aspecto cuantitativo, al tratar de satisfacer la demanda del servicio, sacrificando el aspecto cualitativo.

Sin embargo es importante mencionar que una de las principales característica de las diferentes estrategias educativas estatales, ha sido su marcada connotación política, aspecto que ha hecho que con frecuencia estos objetivos se queden como parte de un plan o de un discurso, sin lograr concretar mucho de lo proyectado. Convirtiendo la preocupación de satisfacer la creciente demanda educativa en uno de las metas más importantes a cumplir, anteponiendo la cantidad a la calidad.

¹³⁸ LÓPEZ, Narváez Froylán M. *Autocrítica Globera. En Planes sin Planificación*. p. 187-189.

De la misma forma, en relación a la formación de docentes en servicio, las diferentes políticas gubernamentales que se han implementado tampoco han logrado cambios significativos y por lo tanto no se ha logrado influir de forma determinante en el desarrollo de la práctica profesional de los maestros frente a grupo.

2.2.1 Una proyección a futuro de la educación en México

Con una visión a futuro de la educación en nuestro país, El Plan Nacional de Educación 2001-2006¹³⁹ establece objetivos a lograr a largo plazo de forma progresiva (2025). Este documento propone que la educación básica nacional propicie en los educandos el desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales, tales como leer, escuchar y expresarse en forma oral y escrita de manera eficaz; el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad; la asimilación de conocimientos que les permitan comprender la evolución dinámica del mundo actual.

Además señala que es importante para la formación integral de las personas que la escuela les brinde la oportunidad de ejercer plenamente sus capacidades de expresión mediante diversos recursos del arte, la creatividad y la cultura; que faculte al educando para continuar aprendiendo de manera sistemática y autodirigida y que la búsqueda del conocimiento se convierta en una práctica cotidiana, todo ello con la finalidad de enfrentar los diferentes retos que se le presenten en la vida cotidiana.

En cuanto a las prácticas educativas, el plan propone que estas deberán estar basadas en el respeto hacia la diversidad social y cultural; a las diferencias y ritmos de aprendizaje de los niños y los jóvenes, con el firme propósito de fomentar en ellos la práctica de un trato respetuoso y tolerante con los demás;

La escuela a la que se aspira habrá de funcionar regularmente, cumplirá con el calendario y la jornada escolar; contará con los servicios y recursos necesarios suficientes para el desarrollo de sus actividades. Se propiciará una mayor participación en la gestión de la comunidad escolar, con la finalidad de asegurar la dotación oportuna, adecuada y suficiente de los materiales, recursos e infraestructura necesarios para un mejor funcionamiento.

¹³⁹ Ibid. p.80-82

La escuela se concibe como una unidad educativa con metas y propósitos comunes, estilos de trabajo articulados y congruentes, propósitos y reglas claras de interrelación entre todos los elementos de la comunidad escolar, establecidos de manera consensuada. En donde la comunidad educativa participará de manera democrática en la identificación de los retos y en la solución de las problemáticas técnico-pedagógicas que enfrentará el centro escolar.

A partir de la elaboración de un diagnóstico de las características de los alumnos, se diseñarán y se pondrán en marcha estrategias para una oportuna intervención y así atender la diversidad y brindar el apoyo necesario a los alumnos en riesgo de fracaso escolar. También se fomentará en la escuela la convivencia que permita y favorezca el trato digno, la libre expresión, la participación, la equidad y la justicia en la vida cotidiana de la escuela, con la participación del colectivo escolar.

El personal docente y directivo de la escuela asumirá la responsabilidad de los resultados educativos logrados y rendirá cuentas a los alumnos y padres de familia, se aprovechará el interés y el derecho de éstos para participar en el proceso educativo, estableciendo mecanismos adecuados para alentar su participación.

Para lograr el sistema al que se aspira es necesario lo siguiente: El perfil adecuado para el efectivo desempeño profesional de sus funciones del personal administrativo; Función y coordinación eficiente de las diferentes dependencias e instituciones educativas; El sistema en su conjunto contará oportunamente con los recursos financieros para su operación; Adecuar la normatividad y establecer mecanismos que permitan ampliar las facultades de docentes y directivos en las decisiones esenciales que afectan el funcionamiento de la escuela.¹⁴⁰

Las autoridades fomentarán el trabajo colegiado en las escuelas y alentarán la participación social, estableciendo mecanismos de contraloría social para favorecer la vigilancia y la rendición de cuentas sobre los resultados del quehacer educativo y

¹⁴⁰ Ibid, p. 122.

que también permita identificar aciertos y deficiencias, evaluar proyectos, establecer mecanismos para superar las problemáticas con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza. y que además sea posible fincar responsabilidades en caso de incumplimiento.

En el Plan Nacional para la educación básica hacia el año 2025 establece los siguientes Objetivos Estratégicos con sus respectivos objetivos particulares:

❖ *Justicia y equidad educativas*

Tiene como finalidad garantizar el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica.

❖ *Calidad del proceso y el logro educativos*

Este objetivo pretende asegurar que todos los alumnos mexicanos obtengan conocimientos fundamentales, desarrollen sus habilidades intelectuales, su capacidad de aprender a aprender, adquieran valores y actitudes indispensables que les permitan alcanzar una vida personal y familiar completa, formarse como ciudadanos comprometidos y productivos. Para el logro de lo anterior, el documento establece los siguientes objetivos particulares, entre ellos destacan varios que reconocen la importancia de propiciar la formación continuada de los docentes en funciones:

- Organizar una secuencia pedagógica congruente entre los niveles de educación básica, para lograr una continuidad curricular coherente y eficaz
- Impulsar el cambio en la organización y funcionamiento de escuelas básicas con el apoyo, compromiso y responsabilidad del personal docente y directivo hacia los efectos educativos, el mejoramiento en calidad y equidad, así como promover una mayor interrelación con el contexto escolar.

- Afianzar contenidos y métodos educativos, tomando en cuenta la revisión continua del currículo, haciendo los ajustes y cambios necesarios, para ello es indispensable asegurar la dotación de recursos didácticos adecuados,(entre ellos los impresos), en el aula.
- Difundir y aprovechar la aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación dentro de la educación básica adecuando su uso a las necesidades curriculares.
- Fomentar la investigación educativa y a partir de sus resultados, diseñar, evaluar y orientar las políticas, programas y recursos, así como la modificación a la práctica docente, promoviendo la innovación que mejore la calidad y la equidad educativa, atendiendo las necesidades y problemas en función de nuestra diversidad regional y social
- Impulsar la formación inicial y continua de los maestros que garantice una práctica docente congruente con los contenidos y los propósitos de la educación básica.
- Instrumentar las condiciones institucionales para el desarrollo profesional de los docentes, así como un sistema de estímulos que alienten y retribuyan el trabajo de los maestros en servicio.
- Involucrar a los docentes en la creación y la elaboración de mecanismos, políticas y propuestas pedagógicas para la educación básica.

❖ *Reforma de la gestión institucional*

A través de este objetivo se pretende replantear el funcionamiento del sistema educativo, colocando a la escuela en el centro de la política educativa, así como

promover una continua evaluación tomando en cuenta la eficiencia, la transparencia en el uso de los recursos y la rendición de cuentas.

Acorde a esta perspectiva de la educación, en el Plan se plasma el perfil deseado del profesional de la educación básica, el cual será: Un docente que posea los conocimientos adecuados de su materia de trabajo; una autonomía profesional que lo conduzca a tomar decisiones informadas, y lo conduzca a reflexionar continuamente sobre su labor docente, a trabajar en colectivo, a poner en práctica estrategias y actividades innovadoras para que sus alumnos logren los propósitos generales de la educación, promoviendo una educación integral y que el docente maneje y sea responsable de su propia formación permanente.¹⁴¹

¹⁴¹ Ibid, p.125.

CAPITULO III

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL

Durante el periodo presidencial de 1988-1994, se crea el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y como parte de éste se establece Carrera Magisterial, mediante este programa de estímulos, el Estado pretendía mejorar la calidad educativa a partir del profesionalismo de los docentes en servicio. De esta forma el programa de Carrera Magisterial destaca como una de las estrategias de mayor trascendencia en materia de actualización.

En el siguiente capítulo se analiza el programa de Carrera Magisterial, que en el marco de la Modernización Educativa (1989 - 1994), surge como una de las estrategias que institucionalmente se han implementado con la finalidad de dar solución a la problemática de la formación continua de los docentes en servicio.

Durante el sexenio del Lic. Carlos Salinas de Gortari, El Programa para la Modernización Educativa se presenta como una de las principales políticas que tenían como propósito mejorar la calidad de la educación de nuestro país, poniendo especial énfasis en la educación primaria con el objetivo de solucionar las diferentes problemáticas que enfrentaba este nivel de educación.

A partir de la puesta en práctica de este programa se establecen diversas acciones que tenían como fin el reordenamiento de la educación básica. Entre las que se destacan la revisión de los contenidos, la articulación de diferentes niveles educativos así como la vinculación de los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología y como una de las acciones más relevantes está la creación del Programa de Carrera Magisterial, el cual se presentó como una alternativa para mejorar el sistema de formación de los profesores en servicio y con ello mejorar su práctica profesional.

Carrera magisterial es un sistema de promoción horizontal para los profesores, en el que participan de forma individual y voluntaria con la finalidad de acceder a los diversos niveles del programa, lo que implica mejores retribuciones económicas. Esto después de someterse a un proceso de "formación" y de evaluación. En torno a

este programa se ofrecen una amplia variedad de cursos de actualización, que son uno de los principales requisitos para acceder o promocionarse dentro de este programa.

Este programa fue concebido como una estrategia para solucionar los problemas de formación de los docentes, no obstante se ha caracterizado por su marcada connotación política y su casi nula influencia en el desarrollo de la práctica del docente frente a grupo.

3.1 El programa para la modernización educativa y carrera magisterial

Durante la administración del Lic. Carlos Salinas, en el Sistema Educativo Mexicano, se implementó el Programa para la Modernización Educativa¹⁴², que se da a conocer el 9 de octubre de 1989, este programa tenía como propósito mejorar la calidad de la educación de nuestro país, poniendo especial énfasis en la educación primaria y con ello solucionar las diferentes problemáticas que enfrentaba la educación. En este se concebía a la educación como uno de los principales elementos para mejorar la vida del individuo, como un medio para restituir las oportunidades de una mejor vida para los que menos tienen y a partir de ello lograr una sociedad mexicana más justa. Otro de los propósitos de este programa era el lograr la incursión de nuestro país a la modernización, teniendo como principal plataforma a la educación, cuya función sería la generación de nuevas ideas, actitudes, así como conocimientos científicos y tecnológicos, que servirían de sustento para el desarrollo de la solidaridad y la consolidación de la identidad nacional.

A partir de la implementación de dicho programa se establecieron criterios y mecanismos de evaluación que permitieran elaborar una propuesta de reordenamiento en la educación básica. Entre los que se destacan la revisión de los contenidos curriculares, la formación de los maestros, la articulación de diferentes niveles educativos así como la vinculación de los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología.¹⁴³

El Programa para la Modernización Educativa, en su capítulo tercero aborda la problemática de la formación y actualización del docente, reconociendo la urgencia necesidad de implementar acciones que hagan posible una mejor formación inicial de profesores, así como la necesidad apremiante de estructurar un programa

¹⁴² ---*Programa para la modernización educativa*. p. iii - xv.

¹⁴³ *Ibid.* p. 19.

permanente de actualización, nivelación y capacitación de docentes, directivos y personal administrativo en servicio del sistema educativo nacional.¹⁴⁴

Establecer un sistema de formación inicial de docentes y de actualización de maestros en servicio fue uno de los propósitos más destacados del Programa para la Modernización, para ello el Estado se propuso fomentar diferentes proyectos y programas de investigación, con el propósito de buscar alternativas encaminadas a encontrar soluciones a problemas específicos de desempeño académico de maestros y alumnos. Otra de las acciones fue el fortalecimiento de la Universidad Pedagógica Nacional. Todo esto con la finalidad de mejorar la capacidad y habilidades de los docentes en servicio, favoreciendo su desempeño y asegurar un servicio educativo de calidad.¹⁴⁵

¹⁴⁴ Ibid. p. 63.

¹⁴⁵ Ibid. p. 73-77.

3.2 El programa de carrera magisterial y la formación continua del docente

Del Programa para la Modernización Educativa, se desprende El Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica, firmado por el gobierno federal, representado por la SEP, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), esta medida se presentó como la solución para los problemas que enfrentaba la educación de nuestro país y como una necesidad indispensable de reestructurar el sistema educativo con la finalidad de mejorar la calidad de la educación en México.

Como una estrategia del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica se crea el Programa de Carrera Magisterial y en el marco del Primer Congreso Nacional Extraordinario del SNTE en Tepic, Nayarit en 1990, se pacta la aplicación de dicho programa. Teniendo como principal objetivo satisfacer las necesidades de formación de los docentes en servicio y con ello mejorar la calidad de la educación básica.

De acuerdo a la SEP. “La Carrera Magisterial es un sistema escalafonario de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos...”¹⁴⁶ Este programa pretende impulsar a los profesores para que continuamente se preparen y se superen profesionalmente, así como brindar apoyo a aquellos que atienden a alumnos con capacidades especiales o con problemas de aprendizaje, o bien que desempeñen su labor docente en zonas de bajo desarrollo.

Carrera Magisterial¹⁴⁷ tiene como propósitos: mejorar la calidad de la educación de nuestro país a partir de la profesionalización del magisterio; estimular a los profesores que obtengan mejores resultados durante el desarrollo de su labor,

¹⁴⁶ ---*Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. Comisión Nacional SEP-SNTE*, p. 4

¹⁴⁷ *Ibid.* p. 7

mediante la mejora de las condiciones laborales y sociales de los docentes. Otros objetivos que se pretende a través del programa de la C.M son reconocer la experiencia, la eficiencia y la permanencia en el servicio de los profesores, así como propiciar la formación continua del docente.

El propósito de este programa es impulsar el arraigo, la motivación del maestro por mejorar los procesos educativos y permitir que el docente acceda a mejores niveles salariales, esto último de acuerdo a su preparación académica, a los cursos de actualización en los que haya participado durante un curso escolar, a su desempeño profesional y a su antigüedad tanto en el servicio como en los diferentes niveles de Carrera Magisterial. En este programa pueden participar los profesores frente a grupo, los docentes con funciones directivas y los docentes con actividades técnico-pedagógicas.¹⁴⁸

Carrera Magisterial consta de cinco niveles de estímulos económicos que van de la letra "A, a la E", los cuales se incorporan al sueldo base de los maestros, en porcentajes que van de 24 a 198 por ciento sobre esa percepción. Los profesores participan de manera voluntaria e individual, sometiéndose a un detallado proceso de evaluación, en función de cuyos resultados pueden acceder a las nuevas categorías salariales sin necesidad de abandonar el trabajo frente a grupo. En este programa pueden participar los docentes frente a grupo, los docentes con funciones directivas, los comisionados con actividades técnico-pedagógicas

Este programa da inicio en enero 1993, con efectos retroactivos a partir de septiembre de 1992, para aquellos que lograron ser aceptados. Cada vez aumenta más el número de los maestros que se encuentran inmersos en el programa de Carrera Magisterial, pero al paso de los años, el programa ha ido teniendo cambios sobre todo en sus lineamientos que cada vez son más difíciles de cumplir, lo que hace que sean menos los docentes que pueden ingresar y acceder a los beneficios

¹⁴⁸ Op cit. p.185-186

económicos que ofrece dicho programa. Los factores a evaluar para ingresar o promoverse dentro del programa de C. M son:¹⁴⁹

- La antigüedad en el servicio, con un valor del 10% del total de la calificación.
- El grado académico, que se acredita con la presentación de títulos y certificados que emiten las instituciones educativas, esto tiene un valor del 14%.
- La preparación profesional, la cual se acredita con la presentación de un examen general de conocimientos, necesarios para el desarrollo de la práctica docente, esto con un valor de un 25%.
- Los cursos de actualización, que se comprueban mediante la presentación de las constancias de los cursos en los que participa el docente, lo anterior tiene un valor del 15% y finalmente
- El desempeño profesional, este aspecto se evalúa tomando en cuenta factores como la planeación y el desarrollo de su práctica docente, participación en el funcionamiento de la escuela, así como su interacción con la comunidad. Esto con un valor del 35%.

Este programa aparentemente propicia la superación profesional del docente de forma continua, sin embargo al mismo tiempo lo limita al considerar como válidos para incrementar su puntaje, únicamente a los cursos que se ofertan en los diferentes Centros de Maestros.

De esta manera la superación del docente en servicio queda limitada a las opciones que el Programa de Carrera Magisterial determina. Quienes desean aprovechar otras alternativas de actualización como cursos, diplomado, especialidad, o incluso otra carrera, en una institución diferente a las determinadas por el Programa, no son tomadas en cuenta para ingresar o para promoverse dentro de Carrera Magisterial. Otro factor que se toma en cuenta para la evaluación es el grado académico, lo que

¹⁴⁹ Ibid. p. 9

también es cuestionable pues comúnmente solo un porcentaje mínimo de docentes frente a grupo se interesa por realizar estudios de maestría y/o doctorado.

Como uno de las principales estrategias para solucionar el problema de la actualización, las autoridades ofrecen una amplia gama de oportunidades, en cuanto a cursos se refiere, pero casi todos en función de las exigencias del programa de Carrera Magisterial. Se han implementado diferentes cursos que se imparten en diferentes etapas, durante el ciclo escolar en los Centros de Maestros, creados específicamente para tal efecto, lo anterior nos pudiera hacer pensar que el problema de la actualización y la capacitación del magisterio esta resuelto, sin embargo, dichos cursos no han logrado, ni mejorar la práctica de los docentes, ni elevar la calidad de la educación.

Regularmente a estos cursos asisten los profesores principalmente por el interés del ingreso al sistema de C.M. o de una promoción dentro del mismo, pasando así a un segundo plano su preparación profesional y por ende su práctica.

Con estas estrategias, la autoridad aparentemente cubre las necesidades en cuanto a formación continua de los docentes en funciones, pero más bien deslinda su responsabilidad al pretender que con este tipo de medidas la problemática se soluciona.

Otro aspecto que es importante señalar es que no se involucran a otras instituciones de educación superior en los programas de actualización para el magisterio. Un ejemplo de esto es, que para poder acceder al programa de Carrera Magisterial, se debe cumplir con una serie de requisitos burocráticos entre los que están la acreditación de cursos de actualización, pero solamente se toman en cuenta los que el organismo evaluador considera, descalificando los diferentes cursos que se imparten en la UPN y los de otras instituciones, lo mismo sucede con otro tipo de estudios en dichas instituciones como licenciaturas o diplomados que de no ser de la UPN, no son tomados como válidos para C. M.

Lo señalado con anterioridad propicia que los profesores se concentren en la institución determinada por el organismo de Carrera Magisterial para impartir los cursos, provocando por un lado que la demanda sea atendida de forma inadecuada y por otro lado desanimando al docente para buscar otras alternativas de actualización.

Uno de los elementos que nos pudiera hacer pensar que el problema de la actualización y la capacitación del magisterio esta resuelto es la implementación de los diferentes cursos de Carrera Magisterial que se imparten en los Centros de Maestros, creados específicamente para tal efecto, sin embargo dichos cursos no han logrado, ni mejorar la práctica de los docentes, ni elevar la calidad de la educación. Regularmente a estos cursos asisten los profesores principalmente por el interés de cubrir uno de los requisitos para ingresar al programa de C. M. o para lograr una promoción dentro de dicho programa, pasando así a un segundo plano su preparación profesional y por ende su práctica.

De acuerdo con Díaz Barriga¹⁵⁰, la modernización de la educación forma parte de un programa de política estatal más del sexenio de 1988-1994, que tenía como principal propósito la transformación del trabajo docente, la cuál había caído en un proceso de degradación académica de su desempeño. Se pretendía cambiar la concepción que el docente tiene de su trabajo, para ello se recurrió a proporcionarle una serie de cursos de actualización, sin embargo, en la práctica el programa de Carrera Magisterial se ha convertido en un instrumento de presión que le demanda al docente un determinado comportamiento encaminado a la eficiencia, por lo tanto se trata de una política ligada más a los salarios que a la formación del docente. Dicha política ha sido diseñada bajo dos premisas: Por un lado, mantener los salarios bajos del profesor, principalmente a los que no cumplen con las exigencias de experiencia y formación. Por otro lado, ofrecer estímulos económicos para los docentes que se sometan a procesos de evaluación.

¹⁵⁰ DÍAZ Barriga, Ángel. *El currículo Escolar Surgimiento y perspectivas* . pp. 78-81

Para Díaz barriga, la problemática central está en el cambio a una lógica productivista de retribuir el trabajo docente, lo cual fomenta el individualismo entre los docentes, quienes antepondrán su puntaje que puedan obtener para participar o promoverse, antes de comprometerse con una actividad relacionada con su práctica frente a grupo. Esta dinámica busca un docente que se identifique con la pedagogía pragmática, eficiente, individualista, que acepte las nuevas propuestas curriculares.

Como se ha mencionado el Programa de Carrera Magisterial, fue concebido por las autoridades educativas como una estrategia que tenía como principal objetivo satisfacer las necesidades de formación de los docentes en servicio y con ello mejorar la calidad de la educación básica. Sin embargo, los resultados de evaluación recientes acerca de la eficiencia de la educación básica en nuestro país demuestran lo contrario y por otro lado la profesionalización del magisterio a partir de los cursos propuestos por el Programa de Carrera magisterial no ha tenido una repercusión significativa en las prácticas educativas.

Por lo que considero que esta estrategia no ha logrado los objetivos que se pretendían al momento de su creación, lejos de eso este programa se ha caracterizado por una tener una marcada connotación política; por representar para el docente una serie de obstáculos administrativos para poder ingresar al programa de C. M. o promoverse dentro del mismo y con ello acceder a los beneficios económicos y lo sobre todo no ha logrado influir de forma determinante en la formación del docente y en el desarrollo de su práctica profesional.

3.3 Cursos de actualización

Existe una variada oferta de cursos que a través de los Centros de Maestros se pretenden hacer llegar a los docentes en servicio. Son programas de estudios que diseñan, organizan e imparten las entidades federativas, a partir de los lineamientos establecidos por la SEP, a cargo de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros de Educación Básica en Servicio y el Programa Nacional de Actualización Permanente (PONAP)

Las autoridades educativas visualizan a la actualización y capacitación como un derecho de los maestros en servicio y como una exigencia, el proporcionar los elementos y las condiciones para hacerlo efectivo.

Si bien es cierto que el sistema de formación permanente para maestros en servicio brinda una amplia oferta de programas de actualización y capacitación que, desde su diversidad, ofrece la posibilidad a los maestros de conformar, un proceso formativo para mejorar sus competencias docentes, sin embargo la realidad es que para la mayoría de los docentes esto no les es atractivo.

El Programa de Actualización y Capacitación para Maestros de Educación Básica concibe a la actualización como el conjunto de actividades formativas destinadas a los profesores en servicio en funciones docentes, directivas o de apoyo técnico-pedagógico que les permitan apropiarse de nuevas habilidades o la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje o promover una enseñanza de calidad.

Los conocimientos sobre los contenidos, las disciplinas, los enfoques y los métodos de enseñanza, las habilidades didácticas y el desarrollo de los valores y las actitudes que permiten sostener una labor docente o directiva enfocada en el aprendizaje y la formación de los alumnos, además del desarrollo personal de las habilidades

intelectuales básicas para el estudio autónomo son los propósitos de los cursos de actualización que se ofertan a través de los centros de maestros y otras instancias.

Supuestamente este modelo de actualización se centra en las competencias docentes y directivas, entendidas como la conjunción y puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar la función en un contexto específico, con la finalidad de que su práctica se desarrolle de manera integral. Se pretende además que su aprendizaje este vinculado a la resolución de situaciones problemáticas y basado en el reconocimiento de la experiencia y saberes previos de los maestros.

3.3.1 Los cursos estatales

Los Cursos Estatales están orientados a resolver problemas de carácter técnico pedagógico o de falta de dominio de contenidos específicos de un nivel o modalidad educativa; se relacionan con las competencias necesarias para realizar las funciones que corresponden a los docentes frente a grupo, los directivos y el personal de apoyo técnico-pedagógico de todos los niveles y modalidades de la educación básica. Incluyen el manejo de contenidos disciplinarios y el desarrollo de las habilidades y actitudes asociadas a dichos contenidos.

El propósito fundamental de los Cursos Estatales es contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, mediante opciones diversas de actualización que permitan a los maestros profundizar en un contenido o atender algún problema pedagógico específico, relacionado con las prácticas en el aula, el grado de dominio de los contenidos, en suma, con las competencias didácticas del profesor

Se enmarcan en el contexto general de la actualización y, en consecuencia, forman parte del Sistema Nacional y son congruentes con los planes y programas vigentes para la educación básica y con el enfoque de actualización de la SEP.

Se imparten en la modalidad presencial. Promueven aprendizajes relevantes para el desempeño de las funciones reales que realizan los maestros: docencia, gestión escolar, apoyo técnico-pedagógico.

Se relacionan con la problemática de enseñanza-aprendizaje de un grado, un ciclo o un nivel educativo

Dirigidos al desarrollo de las competencias profesionales de los docentes, los directivos o el personal de apoyo técnico-pedagógico; promueven la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades, las actitudes y los valores requeridos para el cumplimiento adecuado de su función en el contexto y circunstancias en las que se lleva a cabo.

Dirigidos al desarrollo del conjunto de competencias que son necesarias para aprender a lo largo de toda la vida. Con este tipo de cursos se pretende que los profesores desarrollen sus competencias para la comunicación oral y escrita, la resolución de problemas, así como la búsqueda y la selección de información y que reflexionen a cerca de los procesos de desarrollo de dichas competencias para promoverlos en sus alumnos o con otros profesores

Según el PRONAP los criterios generales para el diseño de cursos de actualización y capacitación de maestros se derivan de los fundamentos conceptuales que sustentan la educación básica en México. Otros aspectos que se consideran es como la SEP concibe a la formación permanente del docente en servicio; las bases normativas de la educación en México: Artículo 3° y Ley General de Educación y la congruencia con los contenidos y enfoques de los planes, programas y materiales educativos de la educación básica.

Se pretende que la selección de los contenidos del curso este justificada por su relevancia para el mejoramiento del sistema educativo. Un criterio adicional de selección de contenidos estará basada en la noción de contenidos básicos, por lo

tanto, deberán elegirse aquellos que por sus características fundamenten otros aprendizajes, puedan generalizarse, y posibiliten el desarrollo de competencias profesionales.

El centro de los cursos es el mejoramiento de las prácticas docentes o directivas; por lo tanto, la teoría debe ocupar un espacio adecuado como referente secundario, sí así se requiere. La atención primordial debe estar puesta en el desarrollo de las competencias profesionales, lo cual implica que el quehacer cotidiano del maestro y sus herramientas deben ser el referente principal.

Los cursos pueden adquirir diversas modalidades: curso, taller, seminario, o una combinación de varias. En cualquiera de los casos se pretende congruencia entre la selección de contenidos, el enfoque del curso, el planteamiento de actividades y ejercicios, y la propuesta de realización del mismo, con la finalidad de favorecer la participación activa de los destinatarios en la construcción de su aprendizaje.

Debe propiciar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje que se está viviendo, con la intención de que sea generalizable a los grupos o escuelas en que los maestros se desempeñan.

Debe propiciar el desarrollo de habilidades y actitudes necesarios para el trabajo en grupo, el aprendizaje entre pares y la reflexión sobre la propia práctica.

3.3.2 Los cursos nacionales.

Los cursos nacionales tienen fundamentos muy similares a los cursos estatales, también están a cargo del (PRONAP), con la diferencia que se enfocan a un área específica como la enseñanza del español o de las matemáticas, entre otras. Tienen la finalidad de promover en los docentes diversas formas de estudio, entre las que destaca el autodidactismo; se desarrollan a partir de un *paquete didáctico*, el cual consta de una guía de estudios, de una antología de lecturas y de un cuaderno de trabajo, adicionalmente a eso se ofrecen asesorías y otros materiales de apoyo.

En estos cursos pueden participar los profesores frente a grupo, los directivos y el personal de apoyo técnico-pedagógico. Otra característica de estos cursos es que el docente deberá acreditarlos mediante un examen, con ello el docente se hace acreedor a un puntaje, el cual es válido para ingresar o bien para promocionarse dentro del sistema de Carrera Magisterial.

De acuerdo con Etelvina Sandoval en el libro de Elsie Rockwell¹⁵¹: La escuela cotidiana, los maestros juegan un papel principal en la educación. Ellos son los que forman a los alumnos en los salones de clase, son la base de la educación. Sin embargo, los docentes son el producto de la formación que el Estado ha dado y por lo mismo, las deficiencias que presentan, son responsabilidad de ese Estado para subsanarlas.

Es indispensable que exista una formación constante, responsable y bien planeada no sólo para los futuros maestros o maestros en proceso de formación, sino también para los maestros en servicio. Este proceso de formación continua deberá considerar tópicos como: los proceso de aprendizaje, la planeación educativa, las relaciones humanas, el manejo de conflictos, el uso de la autoridad en el salón de clases, la toma de decisiones, así como la responsabilidad educativa, con la finalidad de que esto sea el detonador de un replanteamiento de su quehacer profesional por parte del propio docente.

Sin embargo es común "...que los maestros en servicio generalmente no participan en la planeación de los cursos que reciben..."¹⁵², por lo tanto los cursos que se ofrecen a los docente no son diseñados desde la perspectiva del docente frente a grupo, ni pensando en sus necesidades ni sus inquietudes. Todo esto propicia que los maestros rechacen esta clase de cursos y asistan a ellos con apatía e indiferencia, más por cumplir con un requisito obligatorio, que por convicción para mejorar su labor.

¹⁵¹ Rockwell, Elsie. *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, 1995, p.88.

¹⁵² Ibid, p. 94.

CAPÍTULO IV

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DE PRIMARIA .

El objetivo de este capítulo es analizar los últimos cambios curriculares que se han implementado en la escuela normal en las últimas tres décadas y que han pretendido dar solución a las diversas problemáticas de la formación inicial del docente de educación básica, con la finalidad de que los nuevos docentes respondan a las necesidades educativas de un contexto en constante evolución.

En nuestro país la formación inicial del docente es un aspecto que no se le ha dado la importancia que este hecho tiene, aunque regularmente este tema ha estado presente en el discurso oficial, la realidad es que la atención se ha centrado en satisfacer la demanda de maestros, debido a la creciente expansión del sistema educativo nacional, anteponiendo lo cuantitativo al aspecto cualitativo.

En las últimas décadas las políticas educativas en materia de formación inicial de docentes han pretendido llevar a cabo una reforma cualitativa, sin embargo a pesar de estas acciones, este aspecto sigue representando un reto para las autoridades educativas.

Con el propósito de hacer más eficientes a los futuros docentes, en 1984 en la educación normal se establece el nivel de licenciatura, el principal objetivo de esta medida era dotar a los alumnos de elementos que les permitieran establecer un estrecho vínculo entre la teoría y la práctica, con tal motivo se lleva a cabo un replanteamiento de los planes y programas de este nivel educativo.

Otra reforma es la que se deriva del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, denominado Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, con el propósito de que los profesores en formación respondieran a las demandas de un contexto cada vez más complejo, este programa transitorio tendría su culminación en la reforma curricular de 1997, denominada Plan de Estudios para la Formación Inicial de profesores de educación Primaria, el cual está vigente hasta el momento.

4.1 La formación inicial de profesores de educación básica

En cuanto a la educación normal, son varias las estrategias que se han llevado a cabo con la finalidad de atender y dar solución a la problemática de la formación inicial de los docentes.

Con el propósito de reestructurar y fortalecer el sistema de formación de docentes, en 1984, durante el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, se publicó el acuerdo (DO, 23 de marzo de 1984), mediante el cual todos los tipos de educación normal se elevaba al grado de licenciatura, para ello se planteó la necesidad de llevar a cabo una reforma a los planes y programas de estudio, además de que se establecía el nivel medio superior como antecedente académico, dicho acuerdo también preveía que en las escuelas normales se podría impartir el bachillerato como estudios propedéuticos.¹⁵³

Con la reforma al Plan de Estudios en 1984.¹⁵⁴, el Gobierno de la República eleva la educación normal al grado de licenciatura, con ello se abren nuevas perspectivas para la formación inicial de los docentes. El plan le otorga mayor importancia a los contenidos teóricos, con la finalidad de dotar a los docentes de elementos para el desarrollo de su práctica, con ello se pretendía mejorar la eficiencia de la práctica profesional, con el propósito de lograr la tan anhelada calidad de la enseñanza.

Sin embargo, estas reformas no resolvieron adecuadamente el problema, debido principalmente al excesivo número de asignaturas con un enfoque teórico; un limitado análisis de los planes y programas de estudio de educación primaria, así como de los métodos pedagógicos y sobre todo la desvinculación entre la teoría y la práctica profesional. Otro de los aspectos que es importante señalar, es que los docentes formadores de maestros se hicieron cargo de la aplicación del nuevo diseño curricular sin una adecuada capacitación y actualización, al respecto se

¹⁵³ Op. cit. p 156.

¹⁵⁴ Op. cit. p. 17-19

destaca la ausencia de un programa permanente que cubriera esta necesidad; además la escasez de recursos financieros derivó otros problemas como la insuficiencias de acervos bibliográficos, de materiales y recursos técnicos.

A partir de la reforma curricular de la educación básica implementada en 1993, los nuevos programas de educación básica le dan un importante giro a los enfoques y contenidos de la enseñanza de las diferentes asignaturas, por lo que se crea la necesidad de un nuevo proyecto de formación inicial para docentes de educación primaria, que dotará al docente de los elementos teórico-metodológicos necesarias para la aplicación del nuevo diseño curricular, y que el plan de estudios de 1984 no proporcionaba de forma adecuada.

Otra de las acciones implementadas en este ámbito es El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales¹⁵⁵. Este programa parte de la convicción de que la enseñanza normal debe seguir fungiendo como formadora de docentes y que a su vez responda a las necesidades cada vez más complejas de esta sociedad en constante evolución. Ante esto los cambios propuestos en este programa van en torno a cuatro líneas de acción, que son: Transformación curricular; Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales; Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regularización del trabajo académico y El mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales; que se describen de manera más detallada en el capítulo 2 de el presente proyecto.

El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, fue una de las acciones que generaron a otras de mayor trascendencia en lo que a formación inicial de docentes de nivel básico se refiere, y que culminan en el Plan de estudios de 1997.

¹⁵⁵ Ibid, p. 20-26

4.2 Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales

A pesar de los cambios socio-políticos las escuelas normales han conservado una identidad propia, que las diferencia de otras instituciones educativas de nivel superior, y al mismo tiempo ha mantenido su esencia como formadora de docentes, destacando al mismo tiempo la importancia y trascendencia de la educación básica.

La última reforma de la educación normal se enmarca en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal y responde a los problemas que enfrenta la formación de profesores y su repercusión que esta tiene en el desarrollo de su práctica docente. Como respuesta a lo anterior se planteó la reestructuración de las escuelas normales con la intención de eliminar en los programas el carácter enciclopédico de los programas vigentes hasta el momento "... y orientar la formación hacia el desarrollo de competencias intelectuales para el aprendizaje continuo e independiente... articular los contenidos teóricos y de método con una intensa observación y práctica de los procesos escolares reales..."¹⁵⁶

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 ¹⁵⁷ señaló la necesidad urgente de iniciar, acciones encaminadas a consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento. Esto dio origen al Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, vislumbrado como una reforma integral que considera todos los aspectos centrales de la actividad de estas instituciones de educación superior.

En septiembre de 1997 comenzó la aplicación de un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria. Las licenciaturas en educación preescolar y en educación secundaria comenzaron a operar con nuevos planes de estudios a partir de septiembre de 1999. Con estas acciones se cumplió uno de los compromisos

¹⁵⁶ CAZARNY, Gabriela . *Las escuelas normales frente al cambio* No. 16. SEP 2003 p. 9

¹⁵⁷ Op. cit.p. 22

establecidos en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, suscrito en mayo de 1992 entre el gobierno federal, los gobiernos de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Los planes de estudio parten de la definición del perfil de egreso que se espera que los estudiantes logren al concluir sus estudios, acordes a la dinámica de los avances científicos y tecnológicos. Lo que implica cambios en las formas de enseñanza, en la definición de las competencias del personal académico y en la organización y funcionamiento de las instituciones

El programa parte de la necesidad de que las escuelas normales deben conservar su esencia como formadoras de maestros de educación básica, pero respondiendo a las demandas que se derivan de este mundo cambiante y a la necesidad de que la educación responda acertadamente a los principios de equidad y eficacia.

Se reconoce la importancia de la institución como un recurso educativo insustituible, por su experiencia, como formadora de maestros y directivos, y por la vocación que lleva a sus aulas a la gran mayoría de sus alumnos, aceptando al mismo tiempo las carencias que afectan a las escuelas normales.

Con el propósito de darle una visión integral a la reforma propuesta por el programa, se propuso que éste atienda cuatro líneas principales.

4.2.1 Transformación curricular ¹⁵⁸

En esta línea se propone como primer punto, la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las diferentes modalidades de formación de docentes de educación básica en el nivel de licenciatura. También se incluyen criterios y orientación para el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de cumplir el currículum propuesto.

¹⁵⁸ Ibid. p. 23.

Otro aspecto que se señala es la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio acordes al nuevo programa. En coordinación con la SEP y con empresas editoriales y se implementó la dotación de material para bibliotecas y la distribución gratuita de materiales para maestros y estudiantes.

La SEP implementó cursos especiales para estudiantes que ya habían iniciado sus estudios con la finalidad de nivelarlos académicamente y lograr un perfil propuesto en los nuevos planes de estudio.

4.2.2 Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales¹⁵⁹

Otra de las líneas de acción consiste en un programa de actualización que se inició de manera anticipada a la aplicación del nuevo plan de estudios, con el objetivo de que los docentes se enteren acerca de fundamentos teóricos, los contenidos y los enfoques de las asignaturas que se impartirán, con la finalidad de que los docentes adquieran los elementos teóricos para aplicar de manera eficaz el nuevo plan de estudio.

Paralelamente se apoyará el perfeccionamiento profesional de los docentes de las escuelas normales. Propiciando la formación y la superación académica para que los maestros asistan a cursos, estudien especializaciones y posgrados que refuercen sus competencias profesionales.

Otra de las medidas aplicadas fue el fomento a la investigación educativa así como a la publicación y la distribución de materiales, informes de investigación y propuestas didácticas novedosas, entre otros, que promuevan en los formadores de maestros y en los alumnos el análisis individual y colegiado, y que fortalezcan la comprensión de su tarea, mejoren sus prácticas y abran nuevos campos a la reflexión educativa,

¹⁵⁹ Ibid. p.24.

todo esto con apoyo de los medios de comunicación a distancia y las redes de información Edusat.

4.2.3 Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico¹⁶⁰

En esta línea, se promovieron nuevos mecanismos de gestión en las escuelas, con la finalidad de promover diversas formas de participación y la posibilidad de que la escuela establezca sus propios proyectos de desarrollo institucional, así como la transparencia en los procesos y en el uso de los recursos, definiendo con claridad cada una de las funciones y responsabilidades que se adquieren dentro de la organización de la escuela normal, y propiciar una participación regular y sistemática de las comunidades académicas.

4.2.4 Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales¹⁶¹

Las principales líneas de acción al respecto en este apartado consisten en la asignación de recursos económicos, mejorar y en su caso ampliar o dar mantenimiento a las escuelas normales, así como dotarlas de mobiliario, de acervos bibliográficos, equipos de computo, la instalación de equipo para la recepción y grabación de la señal del canal educativo (Edusat).

La aplicación de estas cuatro líneas de acción para reformar las escuelas normales se aplicaron de manera articulada para tratar de optimizar sus efectos, con el firme propósito de lograr una transformación cualitativa.

El programa se aplicó en todas las escuelas normales, pero debido a la complejidad de esta actividad, la fase operativa se llevó a cabo en dos etapas. A partir del ciclo

¹⁶⁰ Ibid. p.25

¹⁶¹ Idem.

escolar 1997-1998, se aplicó la reforma curricular en las escuelas normales para maestros de educación primaria y a partir del curso escolar 1998-1999, se aplicó en los planteles que forman maestros de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica.

Actualmente las líneas del programa han aumentado ahora son: "...reformas de los planes y programas de estudio para la formación de maestros de educación básica; formación y actualización del personal docente y directivo de las escuelas normales; mejoramiento de la gestión institucional; regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales; evaluación de las escuelas normales, regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales..."¹⁶²

El programa anterior fue el punto de partida para la elaboración por parte de la SEP, a través de la Subsecretaría de la Educación Básica y Normal, el actual Plan de Estudios 1997, que entró en vigor en el ciclo escolar 1997-1998.

¹⁶² CAZARNY, Gabriela . *Las escuelas normales frente al cambio* No. 16. SEP 2003 p. 10

4.3 Plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria 1997

El Plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria forma parte del programa para la transformación y el fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, implementado por la SEP, con el propósito de lograr en el docente conocimientos, competencias y actitudes profesionales necesarias para la aplicación del currículum de la escuela primaria, una adecuada interacción con su contexto social así como el desarrollo de la capacidad que haga posible un aprendizaje permanente.

El Plan de estudios 1997 ¹⁶³ establece cinco campos, en los que se define el perfil de egreso de los profesores, estos son:

4.3.1 Habilidades intelectuales específicas

En este apartado se señala que al término de su proceso de formación inicial, el docente será capaz de comprender y analizar de manera crítica lo que lee, expresar sus ideas de forma oral y escrita con claridad y sencillez, realizar investigación científica y seleccionar y utilizar información necesaria para su quehacer profesional.

4.3.2 Dominio de contenidos de enseñanza

Al respecto el Plan señala que al término de su formación, el docente conocerá ampliamente los contenidos y enfoques del programa de educación primaria, así como de conocer la secuencia lógica de las diferentes asignaturas, establecer una adecuada correspondencia entre contenidos, procesos cognitivos y nivel de desarrollo del alumno.

¹⁶³ Ibid, p.31-35

4.3.3 Competencias didácticas

En este aspecto, El plan señala que el docente será capaz de organizar, diseñar e implementar estrategias didácticas acordes al grado y al desarrollo de sus alumnos, detectar necesidades educativas específicas, aplicar diversas formas de evaluación, propiciar un ambiente educativo favorable y conocer y utilizar con creatividad los diferentes recursos materiales

4.3.4 Identidad profesional y ética

Con respecto a este punto se destaca que la interacción que el docente establezca con el colectivo escolar se basará en la igualdad, justicia, solidaridad, tolerancia y honestidad. También será capaz de valorar la importancia de su profesión y la trascendencia de una formación continua.

4.3.5 Capacidades de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

De acuerdo con el Plan, a partir de su formación inicial, el docente será capaz de apreciar y respetar la diversidad socio-cultural de nuestro país, valorar la importancia de la familia en la formación del alumno, contribuir en la solución de los diversos problemas que enfrenta la comunidad escolar y propiciar la protección del medio ambiente.

Durante esta administración, a partir del año 2002 se estable el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN), esto con la finalidad de dar continuidad a la reorganización de estas instituciones educativas, a partir del Programa de Fortalecimiento de 1996. El PROMIN, pretende realizar adecuaciones curriculares frecuentes, así como dotar de materiales actualizados a estas instituciones formadoras de docentes, además pretende propiciar la participación colegiada de directivos, docentes y estudiantes en el proceso de mejoramiento académico e institucional, su principal estrategia es fortalecer los

procesos de evaluación y de planeación para facilitar la innovación tanto en el ámbito organizacional como pedagógico curricular.¹⁶⁴

En las últimas décadas las diferentes políticas educativas en materia curricular relacionadas con la formación inicial de docentes han pretendido llevar a cabo una reforma cualitativa. No obstante, estos cambios no han logrado dar solución a las diversas problemáticas que enfrenta la educación normal, lo cual repercute de forma directa en la forma de concretar la práctica docente.

Con respecto a la última reforma curricular para la educación normal, es innegable que teóricamente el Plan y Programas de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 es una propuesta innovadora en donde se concibe a la formación inicial del docente como uno de los factores de mayor trascendencia para poder dar respuesta a las exigencias educativas del mundo actual y de un futuro inmediato. Sin embargo, a casi 10 años de haberse instituido dicho proyecto curricular, no se han suscitado cambios significativos ni en los procesos pedagógicos, ni en la calidad educativa. Lo anterior se puede comprobar al analizar los resultados de las evaluaciones a la educación primaria en nuestro país, pues estos no son muy alentadores.

Ante esto es indispensable que además de la formación inicial del docente, se le brinde una atención especial a la formación continua del profesional de la educación, esto con la finalidad de reforzar o incrementar sus competencias profesionales desarrolladas durante su formación inicial, y a partir ir de ello lograr una transformación cualitativa de los procesos educativos que se dan en la escuela primaria.

¹⁶⁴ Op cit. p. 194.

V

METODOLOGÍA

En nuestro país se han llevado a cabo varias transformaciones al sistema educativo, esto con la finalidad de optimizar el proceso educativo, no obstante estas reformas regularmente se han enfocado a atender aspectos de índole cuantitativo y no de orden cualitativo. Por lo menos en las últimas cinco décadas, el discurso oficial ha pretendido presentar a la educación como una de sus principales prioridades, proponiendo incrementar la calidad, ampliar la cobertura, así como mejorar las condiciones laborales de los docentes,

Sin embargo, a pesar de que se han implementado diferentes reformas y ajustes en los planes y programas de educación básica y normal, las características educativas del país no se han modificado de forma significativa, debido a que la educación sigue enfrentando serios problemas como: la deficiente atención a los niños y jóvenes de grupos marginados, la deserción, la reprobación, los bajos resultados de aprendizaje, desarticulación entre los diferentes niveles educativos, escasa vinculación con el entorno y con las necesidades del mercado de trabajo, entre otros.

En materia de formación docente se han puesto en funcionamiento diversos programas de actualización y capacitación para tratar de darle continuidad al proceso de formación del magisterio en servicio con la finalidad de acercar al docente a las teorías que sustentan los enfoques de los planes y programas y al manejo de nuevos métodos de enseñanza aprendizaje así como el uso de los materiales necesarios para la ejecución del modelo pedagógico vigente. Reconociendo en el profesor a uno de los actores claves para mejorar la calidad de la educación.

Analizar las diferentes problemáticas que enfrenta la educación primaria, implica reflexionar acerca de la práctica del docente, por lo que es importante analizar cómo a través de un proceso de formación continua el docente puede mejorar su práctica docente.

Uno de los propósitos del presente proyecto de investigación y específicamente de este apartado es adquirir elementos que le den sustento empírico a una propuesta de formación continua para los docentes en servicio, en donde se propicie una continua reflexión sobre su práctica, con la finalidad de mejorar los procesos educativos. De acuerdo con lo anterior, es importante que el docente tome conciencia de la trascendencia y relevancia de su labor. Para ello se hace indispensable una continua formación pretendiendo que su quehacer profesional vaya de acuerdo a su propio contexto. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es identificar y analizar la relación que existe entre formación continua y la práctica docente en la escuela primaria y tratar de buscar una alternativa que involucre al docente en servicio en un proceso de formación permanente. Para tal efecto, se realizaron las siguientes actividades:

- Recolección, selección y análisis de la información teórica con el fin de adquirir elementos para seleccionar los métodos y las técnicas pertinentes para aplicarse y así poder recabar los datos necesarios para el proyecto de investigación en su fase empírica.
- Se elaboraron los instrumentos para la recolección de la información directamente de los docentes que conforman la muestra.
- Aplicación de los instrumentos en las siguientes instituciones escolares: la Escuela Primaria Efraín Huerta, turno matutino y la Escuela Primaria Profr. Miguel Sánchez Rivera, turno vespertino, ambas pertenecen a la unidad administrativa denominada Región San Lorenzo Tezonco del la (DGSEI), del Distrito Federal, con la participación de 35 docentes.

5.1 Definición del problema

5.1.1 Antecedentes

En el Sistema Educativo Nacional (S.E.N), después de la creación de la Secretaría de Educación Pública, se han llevado a cabo varias reformas, siempre con la finalidad de optimizar el proceso educativo, no obstante dichas reformas regularmente se han enfocado a atender aspectos como la satisfacción de la demanda del servicio, la adecuación o replanteamiento de los diseños curriculares, sin darle una atención adecuada a la formación de los docentes en servicio.

Por lo menos en las últimas cinco décadas, el discurso oficial ha pretendido presentar a la educación como una de sus principales prioridades, proponiendo incrementar la calidad, ampliar la cobertura, así como mejorar las condiciones laborales de los docentes, destinar mayores recursos a la educación básica, impulsar la educación extraescolar, implementar la enseñanza de otro idioma e incluso acercarla a las bondades y beneficios de avances tecnológicos como la computación y el pizarrón electrónico, que se concreta con el programa de Enciclomedia.

Sin embargo, en gran medida estas buenas intenciones se han quedado como parte del plan sexenal o como parte del discurso político oficial, ya que en la práctica se ha concretado muy poco y sobre todo no se ha logrado una verdadera transformación cualitativa de la educación primaria del Sistema Educativo Mexicano.

Al respecto J. J. Brunner,¹⁶⁵ señala que a pesar de las reformas, la educación en los países subdesarrollados permanece rezagada, con deficiente cobertura, con incapacidad para reducir las deficiencias culturales de niños y jóvenes de grupos marginados, las tasas de deserción y reprobación son altas, bajos resultados de

¹⁶⁵ BRUNER, José Joaquín. *Globalización y el futuro de la educación : tendencias desafíos, estrategias*. UNESCO.2000. pp.3-4.

aprendizaje, desarticulación entre los diferentes niveles educativos, escasa vinculación con el entorno y con las necesidades del mercado de trabajo, agregando a esto la escasez de recursos que se le destinan a la enseñanza básica; a partir de lo anterior el autor señala que los expertos en educación califican como ambiguo al futuro de la educación en países como el nuestro.

Nuestro país no es la excepción a lo que se señala en el párrafo anterior, La preocupación de las autoridades por mejorar las condiciones de la educación ha sido una constante por lo menos en las cinco últimas décadas, sin embargo, no se han obtenido los resultados deseados.

A pesar de que se han implementado diferentes reformas y ajustes en los planes y programas de educación básica y normal, las características educativas del país no se han modificado de forma significativa en cuanto a calidad se refiere, ya que estas han obedecido principalmente a las exigencias de los modelos económicos imperantes.

Sin embargo, las nuevas políticas educativas han logrado algunas modificaciones pero no lo suficientemente sólidos como para lograr cambio efectivos en la educación básica y para transformar esencialmente la práctica docente.

Se han implementado programas de actualización y capacitación para tratar de darle continuidad al proceso de formación del magisterio en servicio con la finalidad de acercar al docente a las teorías que sustentan los enfoques de los planes y programas y al manejo de nuevos métodos de enseñanza aprendizaje así como el uso de los materiales necesarios para la ejecución de las nuevas propuestas, algunos ejemplos son: Los Planes y programas de estudio (1993), libros de texto, libros de apoyo para el maestro, fichero de actividades de español y matemáticas. Reconociendo en él a uno de los actores claves para mejorar la calidad de la educación.

Una de las principales preocupaciones como docente es que cada vez que las autoridades implementan propuestas educativas basadas en enfoques diferentes e innovadores, a la par se han puesto de “moda” ciertos términos como formar alumnos críticos, reflexivos; “desarrollo de competencias”, solo por mencionar algunos, son retomados de forma aislada por los profesores, pero sin que realmente se profundice en ellos y en los enfoques teóricos que los sustentan a partir de un análisis teórico que de sustento a esos términos y sobre todo que genere en los maestros la posibilidad de establecer un vínculo entre esas expresiones que forman parte de una teoría específica y la realidad de la práctica docente.

Si bien es cierto que el profesor es un elemento esencial en la educación, no puede dejarse de lado el hecho de que no es él el único en el proceso educativo; pues no se puede ignorar que dicho proceso está sujeto a las condiciones económicas, sociales, culturales, políticas del país y que son estas quienes lo determinan. Así pues se habla de la formación limitada de los profesores, del presupuesto cada vez menor al rubro de educación, la influencia cultural externa, la evidente crisis y decadencia en las relaciones familiares, el escaso interés de parte de los grupos de poder porque en realidad se lleve a cabo una verdadera reforma educativa, que atienda a la calidad y no simplemente a la cobertura.

5.1.2 El problema

Analizar las diferentes problemáticas que enfrenta la educación primaria del sistema educativo, implica reflexionar sobre la práctica del docente, de su trascendencia y de los condicionantes que hacen de ésta un quehacer poco congruente con el momento actual, por lo que es importante conocer **¿Cómo incide la formación continua del docente en su práctica educativa?**

5.1.3 Objetivo y propósito

Son varias las causas dan origen al problema educativo y una de ellas es la falta de una formación continua del magisterio, que le permitan al docente apropiarse de nuevos elementos teórico- metodológicos y retomar su papel de promotor de cambio que ha quedado al margen de las exigencias de esta sociedad en constante evolución y como actor principal para mejorar las condiciones de la educación, por lo que es necesario **Identificar y analizar la relación que hay entre formación continua y práctica docente en educación primaria**, que nos facilite los elementos que sustenten una propuesta concreta y real que vaya de acuerdo a las necesidades del maestro frente a grupo.

El propósito es que el docente se involucre en un proceso de formación continua basada en la estrategia denominada Comunidades de Aprendizaje, que a partir de su propia reflexión y acción resuelva las diferentes problemáticas que enfrenta día a día, se apropie de técnicas pedagógicas y mejore su práctica en el aula.

5.1.4 Hipótesis

De acuerdo con lo anterior, es importante que el docente reflexione sobre la trascendencia y relevancia de su labor, esto es tener conciencia de su profesión, para desempeñarla con mayor eficacia. Para ello se hace indispensable una continua formación con la finalidad de que su practica vaya de acuerdo a su propio contexto, que sea coherente con los avances de este mundo cambiante. Por lo anterior se parte del siguiente supuesto: **Un proceso de formación permanente del profesorado lo conducirá a mejorar su práctica docente en el nivel básico en lo general y en particular en la escuela primaria .**

El nivel educativo en el que se encuentra nuestro país no es muy alentador y uno de los factores que influyen en esto es la práctica docente, la cual no ha tenido cambios significativos en los últimos años. Ante esta situación, es necesario que en el

docente se de un proceso continuo de formación, que lo conduzca a reflexionar sobre su práctica y logre adquirir un sustento teórico para desarrollar su quehacer profesional.

5.1.5. Justificación

5.1.5.1 Magnitud del problema

La formación del docente y la calidad de la educación son dos aspectos que están ampliamente relacionado, sin embargo, esta problemática no ha sido atendida en su esencia y las acciones que se han instrumentado en diferentes momentos, por parte de las autoridades, no han logrado resultados de trascendencia, regularmente éstas obedecen más a otros intereses que al deseo real y verdadero de dar solución a esta problemática y por lo tanto esto se refleja de forma negativa en la calidad de la educación que se imparte en el sistema educativo nacional.

A nivel de educación primaria uno de los aspectos que repercute directamente de manera positiva o negativa en el proceso enseñanza-aprendizaje es la formación inicial y permanente del magisterio, no obstante este aspecto ha pasado a un segundo plano en cuanto a importancia, para las autoridades educativas, por lo menos así está demostrado en la realidad, aunque el discurso político diga lo contrario. Esta situación provoca que a pesar de los cambios y adelantos tecnológicos, así como de las nuevas corrientes y enfoques sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, sigan predominando en la escuela prácticas educativas inadecuadas e incluso obsoletas, por lo tanto, debido a la trascendencia que tiene la formación del docente frente a grupo, si no se da mediante un proceso continuo, esto repercute de forma negativa en la educación primaria.

Año tras año, al principio y durante el ciclo escolar en ciertos tiempos se llevan a cabo talleres y asesorías con el propósito de acercar al docente a elementos teóricos que pudieran llevarlo a mejorar su práctica cotidiana. Estos cursos ¹⁶⁶ se llevan a cabo durante la jornada laboral, son obligatorios, regularmente son impartidos por maestros que tienen algún cargo administrativo, son organizados por personal que no son docentes frente a grupo, tienen el propósito de corregir fallas o deficiencias educativas.

Sin embargo estos talleres no siempre resultan atractivos, debido a que en ocasiones carecen de una adecuada planeación y metodología, por lo que resultan poco significativos para los profesores, quienes asisten más por obligación que por convicción, otros aspectos que caracterizan a esta actividad es la falta de continuidad, de monitoreo y de una adecuada evaluación.

Una de las acciones a nivel institucional para resolver el problema de formación continua de los docentes en servicio es el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa,¹⁶⁷ a partir de él, se anuncia la creación del programa de Carrera Magisterial en 1992, uno de los propósitos de este sistema es el de dar solución al problema de la formación del docente en servicio; a partir de esto se ofrecen diferentes cursos que se imparten en los Centros de Maestros, creados específicamente para tal efecto.

Sin embargo tanto los cursos obligatorios como los cursos que ofrece el programa de Carrera Magisterial, no han logrado, ni mejorar la práctica de los docentes, ni elevar la calidad de la educación.

Regularmente a los cursos para Carrera Magisterial los profesores asisten más por el interés de obtener un puntaje necesario para el ingreso a C.M. o para lograr una

¹⁶⁶ SANDOVAL, Etelvina. *Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización, en La escuela cotidiana* F.C.E. p.93

¹⁶⁷ ---*Programa para la Modernización Educativa*. SEP, 1989-1994, p. 71.

promoción dentro del mismo programa y así obtener un beneficio económico, pasando a un segundo plano su preparación y por ende su práctica.

5.1.6 Trascendencia del problema

Es importante que en el diseño de los talleres y asesorías, los propios maestros sugieran y participen en su planeación e instrumentación, con base en lo que es necesario aprender, también es importante aprovechar los diferentes saberes y experiencias que a los docentes tienen para establecer una correlación de elementos teóricos y su practica cotidiana, para así poder ampliar sus conocimientos y dar un fundamento teórico-metodológico a su práctica profesional.

Es común que cuando el docente no está involucrado de forma directa en la elaboración de programas para su formación permanente, adopta una actitud de resistencia. Por otro lado si no hay los incentivos suficientes para hacerlo, sobre todo económicos, no le da la importancia que esto tiene en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

5.1.7 Factibilidad del estudio

El presente proyecto pretende llevar a cabo un análisis retrospectivo de la formación del Magisterio y de las circunstancias actuales de esta problemática, así como de su repercusión en la práctica docente. Para ello se cuenta con el acceso a los documentos bibliográficos necesarios, con el permiso de la autoridad inmediata para ingresar al centro de trabajo y se tiene la disposición de la mayoría los profesores para participar.

5.1.8 Vulnerabilidad

A partir de la evidencia que se desprenda del proceso de investigación se intenta dar una propuesta concreta y real que pueda ser aplicable desde la perspectiva del

maestro frente a grupo, involucrándolo en dicho proceso. Mediante la aplicación de esta propuesta se pretende aportar elementos que faciliten un proceso de formación continua, aprovechando su experiencia y vinculándola con elementos teóricos.

El propósito de la presente investigación es identificar y analizar la relación que existe entre formación continua y la práctica docente en la escuela primaria y tratar de buscar una alternativa que involucre al docente en servicio en un proceso de formación permanente, en donde a partir de su propia reflexión y acción, se convierta éste en el promotor de cambio en su práctica profesional.

Para tal efecto en primer lugar se pretende indagar el proceso de formación inicial al cual ha sido sujeto el docente en servicio, su experiencia laboral y su nivel de actualización. Posteriormente, se investigará acerca de cómo se desarrolla su quehacer profesional y de que manera esto está determinado por el nivel de formación que posee el docente. Lo anterior a partir de diferentes técnicas e instrumentos de indagación y recopilación de datos.

La investigación referente al proyecto se llevará a cabo de manera directa en las siguientes instituciones escolares: la Escuela Primaria Efraín Huerta, turno matutino y la Escuela Primaria Profr. Miguel Sánchez Rivera, turno vespertino, ambas pertenecen a la unidad administrativa denominada Región San Lorenzo Tezonco de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI), del Distrito Federal, presuponiendo la participación de los 15 docentes de la escuela del turno matutino y 20 profesores del turno vespertino, por lo tanto la muestra estará conformada por un total de 35 docentes.

Durante el proceso de investigación se utilizarán diversos tipos métodos: *cualitativos*, con el propósito de abordar la investigación de forma progresiva acerca de la formación inicial y la formación permanente del docente de educación primaria y cómo ello influye en el desarrollo de su práctica profesional, esto tendrá el

propósito de visualizar la problemática tanto en su conjunto como en su contexto; y *cuantitativos*, con el propósito de analizar, interpretar y representar cierto tipo de datos.

5.2 Métodos de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del método etnográfico. La etnografía es uno de los métodos que se utilizó durante el proceso de investigación. Con este método¹⁶⁸, se pretendió describir y el analizar el proceso de formación inicial y continua al que ha sido sujeto el docente en servicio y cómo esto influye en el desarrollo de su práctica. Entre las principales características de este método están: se investiga un solo caso, indagando a profundidad la naturaleza del objeto de estudio; se trabaja con datos no estructurados; la observación y el estudio de los diferentes testimoniales involucra la interpretación de los significados y de las funciones de las acciones de las personas, esto se enuncia a través de descripciones verbales, aquí los análisis estadísticos adquieren un papel menos relevante.

Uno de los principales elementos de este método es la observación directa y por lo tanto la permanencia del investigador en el lugar donde se desarrolla la acción, este aspecto está ampliamente relacionado con la eficacia de la observación, a mayor permanencia, mayor validez tendrá el estudio. Otro de los aspectos importantes a considerar es la forma como se recaban los datos, así como la cantidad de éstos. Sin duda uno de los aspectos más relevantes de este método es que permite contextualizar la problemática.

5.3 Instrumentos

Con la finalidad de obtener elementos que dieran sustento al presente trabajo de investigación, también se utilizaron diversos instrumentos que nos permitieron

¹⁶⁸ RODRÍGUEZ, Gil y García . *Metodología de la investigación cualitativa*. pp. 44-46

conocer más acerca de la actuación del docente durante el desarrollo de su labor profesional; de su forma de pensar, sus experiencias, sus percepciones y sus actitudes, y de esta forma acceder a la información de manera directa y lo más apegado a la realidad, con el propósito de obtener una apreciación más objetiva de la práctica docente y de la relación que hay entre ésta y su formación. Los instrumentos considerados fueron:

Como una fuente directa de información sobre el objeto de estudio se utilizó la observación en dos de sus modalidades. La observación¹⁶⁹ es un proceso sistemático e intencional que permite examinar como se desenvuelve la vida social sin manipularla ni cambiarla, por lo que se consideró como un importante instrumento de recolección de datos, ya que a partir de la observación el investigador establece un vínculo directo con su objeto de estudio.

Debido a las características de este instrumento de investigación y con la finalidad de obtener evidencias de forma directa se utilizó en un primer momento la observación Panorámica-No Participante, en la que se observaron diferentes actividades en las que se involucra el docente durante el desarrollo de su práctica cotidiana, se puso especial atención en las de carácter pedagógico, con el propósito de llevar a cabo un análisis cualitativo y posteriormente contrastar los resultados obtenidos de esta actividad con los de otros instrumentos.

Otra modalidad que se utilizó de este instrumento es la observación Panorámica-Participante. Durante el desarrollo de esta actividad se formó parte del grupo de docentes, participando en diferentes actividades técnico-pedagógicas como algunas juntas de Consejo técnico, esto con la finalidad de lograr un mayor acercamiento con los profesores y a su vez una mejor interpretación del objeto de estudio.

En las dos modalidades de la observación, señalados con anterioridad, la guía de observación fue de gran utilidad, (ver anexos 1 y 1.1). Este instrumento me permitió,

¹⁶⁹ RUIZ. --- pp. 125-136

por un lado, centrar la observación en esos aspectos de la practica docente que se relacionan con el tema central de la investigación, además me permitió organizar la información obtenida durante la observación, para un mejor análisis e interpretación posteriores. Este instrumento fue uno de los principales conductos para un acercamiento al objeto de estudio y permitió obtener datos específicos acerca del desarrollo de la practica docente de los profesores que conforman la muestra. Los aspectos en los que se centrará la observación son las técnicas utilizadas durante el proceso enseñanza aprendizaje, sus actitudes, el manejo de contenidos propuestos en el programa de estudios, el medio donde desempeñan su práctica, los recursos pedagógicos que utilizan, los recursos materiales con los que cuentan.

Otro instrumento que se utilizó durante el proceso de investigación es el diario de campo, en este documento se registraron las diferentes observaciones hechas al colectivo escolar durante el desarrollo de sus actividades cotidianas, poniendo énfasis en la muestra participante, y en como éstos se involucran y se comprometen en el desarrollo de sus acciones.

Otro de los instrumentos al que se recurrió durante la investigación empírica fue la encuesta¹⁷⁰, por su versatilidad este es uno de los instrumentos más utilizados en la investigación y análisis social, debido a que uno de los objetivos es describir y analizar las características y las causas del fenómeno observado.

Se utilizaron los enfoques descriptivo y causal de la encuesta. A partir del uso de cuestionarios previamente diseñados (ver anexos 2 y 2.1), con preguntas específicas sobre el tema de estudio, a partir de ello se recabaron datos que los profesores aportaron acerca de la visión que tienen de su centro de trabajo, del ambiente donde laboran, del desarrollo de su práctica cotidiana, de las diferentes alternativas institucionales de formación continua para docentes en servicio, posteriormente se analizaron, clasificaron y contrastaron con lo observado y con lo

¹⁷⁰ GALINDO, Luis Jesús . *Técnicas de investigación cultura y comunicación* .pp. 33-34

obtenido mediante otras técnicas de recolección de datos. Los cuestionarios se aplicaron en diferentes momentos a los docentes de que forman la muestra, a algunos alumnos que son atendidos por dichos docentes, así como a algunos padres de familia que forman parte de la comunidad educativa.

Otro instrumento que se utilizó fue la entrevista, ésta tuvo la finalidad de obtener opiniones y percepciones personales de un individuo en específico, el uso de esta herramienta permitió conseguir una visión más detallada de la opinión de los diferentes actores del ámbito educativo, con la finalidad de complementar la información adquirida mediante otros instrumentos y posteriormente contrastarla para obtener una visión más amplia de la problemática.

Otro de los instrumentos a utilizar es la técnica de medición de las actitudes¹⁷¹, en concreto la escala de actitud, mediante este instrumento se pretende conocer la postura de una persona sobre un determinado tema. Una de las principales cualidades de la escala de actitud es la de transformar algunas características cualitativas en variables cuantitativas, Se le solicita al sujeto observado o encuestado que manifieste su opinión acerca de una serie de interrogantes estandarizadas y a partir de ello se le atribuye una posición dentro de la escala,

Otro de los aspectos relevantes para fundamentar la investigación son las fuentes de información, que en combinación con los diferentes instrumentos de recolección de datos proporcionaron las evidencias necesarias para dar sustento empírico al proyecto de investigación.

Las fuentes de información que se tomaron en cuenta con la finalidad de analizar la relación que hay entre la formación y práctica del docente fueron: las clases observadas de forma directa, las actitudes y la información aportada por los docentes, alumnos y directivos que conforman la muestra, los archivos de la escuela que proporcionaron información a cerca del grado de estudio de los docentes, su

¹⁷¹ ----- *Métodos de ciencias sociales*. Pp. 317-317.

participación dentro del sistema de Carrera Magisterial, su participación en cursos de actualización, también se revisaron los planes de clase o avances programáticos.

5.4 La muestra.

La investigación se realizó utilizando como muestra dos escuelas primarias oficiales de diferentes turnos: La escuela primaria “EFRAÍN HUERTA”, turno matutino, ubicada en la calle Cuauhtémoc # 191, col. El Molino, colonia que pertenece a la delegación Iztapalapa del Distrito Federal, administrativamente la escuela forma parte de la Región Operativa San Lorenzo Tezonco de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) con un total de 20 maestros frente a grupo, de los cuales solo 18 accedieron a participar en el proyecto de investigación .

La otra escuela es la primaria “Profr. Miguel Sánchez Rivera”, turno vespertino, ubicada en la Av. Juan Patricio Morlette # 4, col. El Rosario, colonia que también pertenece a la delegación Iztapalapa del Distrito Federal y administrativamente la escuela también forma parte de la Región Operativa San Lorenzo Tezonco, de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), con un total de 18 maestros frente a grupo, de los cuales 17 aceptaron participar en el proceso de indagación y recolección de datos.

En ambas escuelas sólo se consideraron a los maestros frente a grupo debido a que el propósito de la investigación esta enfocado al análisis de la práctica docente y la relación que esta tiene con la formación continua del docente.

En la escuela Efraín Huerta el total de los profesores frente a grupo aceptaron colaborar en el proceso de investigación, en cambio en la escuela Profr. Miguel Sánchez Rivera sólo uno de los profesores se negó a participar, los otros 17 aceptaron de muy buena manera colaborar en la aplicación de los diferentes instrumentos de indagación y recolección de datos.

Otro aspecto que es necesario señalar es que en ambas escuelas se contó con la autorización de las autoridades inmediatas del plantel, sin embargo en la escuela del turno vespertino al principio se tuvieron algunas restricciones debido al cambio del directivo, no obstante este aspecto se solucionó con el paso del tiempo y con la participación activa en diversas actividades.

A partir de la investigación de campo se realizaron diversas actividades como: la elaboración de los diferentes instrumentos a aplicar para la recolección de los datos (cuestionario para docentes, cuestionario para alumnos, guía de observación para docentes, entrevista para profesores y el diario de campo).

Como resultado de la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas, así como mediante la revisión, análisis de documentos y a través del trabajo directo con los integrantes de la muestra, se ha obtenido una información muy amplia y variada. Todo ello con la única finalidad de obtener evidencias que pusieran de manifiesto la relación que existe entre el desarrollo de la práctica docente y la formación continua del docente en servicio.

Considero importante enfatizar que el presente trabajo de investigación tiene como principal y única finalidad analizar la relación que existe entre práctica docente y formación y no la de cuestionar o evidenciar la manera como se concretiza la práctica en el aula.

VI RESULTADOS.

Con la finalidad de darle un sustento empírico al presente proyecto de investigación, en este apartado del trabajo se presentan los resultados que se obtuvieron a partir del proceso de indagación de campo, la cual se llevó a cabo en los dos centros educativos que conforman la muestra del proyecto de investigación. Esto con el propósito de analizar la relación que existe entre formación y la práctica de los docentes de educación primaria y a su vez comprobar que un proceso de formación permanente enriquecerá su práctica profesional.

No obstante con frecuencia las autoridades educativas conciben a la formación del maestro frente a grupo como una capacitación o actualización, por lo que este importante aspecto de la profesionalización del docente queda limitado a asesorías o cursos aislados que generalmente esta supeditados al programa de Carrera Magisterial.

En esta etapa del proyecto de investigación, el proceso de recolección de datos se desarrolló principalmente con base en tres técnicas de investigación, el cuestionario, la observación y la entrevista, los cuales se aplicaron a los docentes participantes y a una muestra de alumnos de las dos escuelas, lo que permitió indagar acerca del grado académico de los profesores, del proceso de formación al que se ha sometido el docente y de la relación que hay entre su nivel académico y su desempeño profesional.

Los instrumentos de investigación se aplicaron en dos planteles educativos: La escuela primaria "Efraín Huerta", turno matutino y la escuela primaria "Profr. Miguel Sánchez Rivera", turno vespertino, ambas forman parte de la Región Operativa San Lorenzo Tezonco, de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), con una participación total de 35 maestros frente a grupo.

Posterior a la aplicación de los instrumentos se procedió a la selección y análisis de los datos recabados, lo que condujo a los resultados que a continuación se mencionan.

6.1 Los resultados

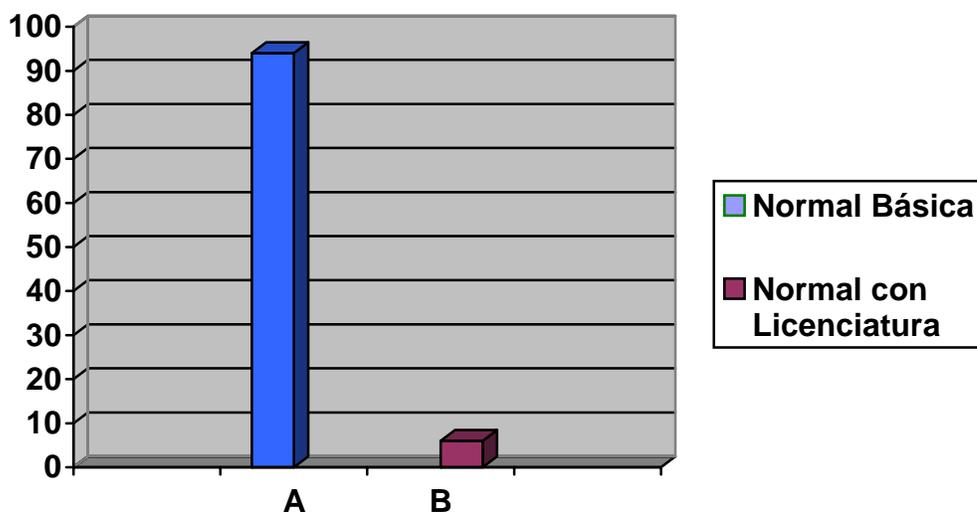
Tomando como referencia la encuesta (Anexo 2), realizada a los 35 docentes frente a grupo de las dos escuelas primarias oficiales que conforman la muestra, con la finalidad de indagar y recolectar información acerca del grado académico de los profesores, sobre el proceso de formación al que se ha sometido el docente a través de sus años de servicio, los cursos de actualización a los que ha asistido, si participa o no en el programa de Carrera Magisterial, si asiste a algún curso de actualización de manera voluntaria o con el propósito de conseguir puntos para su evaluación dentro del programa de C. M. Todo lo anterior con el objetivo de analizar las características, de la formación inicial y continua a la que ha sido sujeto el docente en funciones y que ello permita dar un sustento empírico al proyecto de investigación.

Es común que la profesionalización del docente, sea concebida por las autoridades como uno de los principales medios para mejorar cualitativamente el proceso educativo. Sin embargo también es común que las diferentes estrategias que se llevan a cabo en el sistema educativo, relacionadas con la formación continua del docente se den bajo la visión de capacitación o actualización, mediante asesorías aisladas o cursos que generalmente están descontextualizados y por lo tanto alejados de la realidad que se vive en las aulas la escuela primaria.

El propósito de las primeras tres preguntas de la encuesta (Anexo 2), es conocer el grado académico de los docentes, esto es, cuántos maestros tienen normal básica, cuántos han realizado estudios de licenciatura, si su formación inicial tiene el nivel de licenciatura, cuantos tienen otros estudios a nivel licenciatura y si ésta tiene o no relación alguna con su labor profesional, todo lo anterior con la finalidad de analizar la relación entre el nivel académico (su proceso de formación) y el desarrollo de su práctica profesional.

Así pues, de acuerdo con la información obtenida a partir de un cuestionario aplicado a los participantes de esta investigación, se puede afirmar que únicamente el 6% de los docentes que conforman la muestra tiene estudios de normal con licenciatura, mientras que el 94% de los profesores cursaron la normal básica con el plan de cuatro años.

¿Tiene estudios con normal básica o normal con licenciatura?



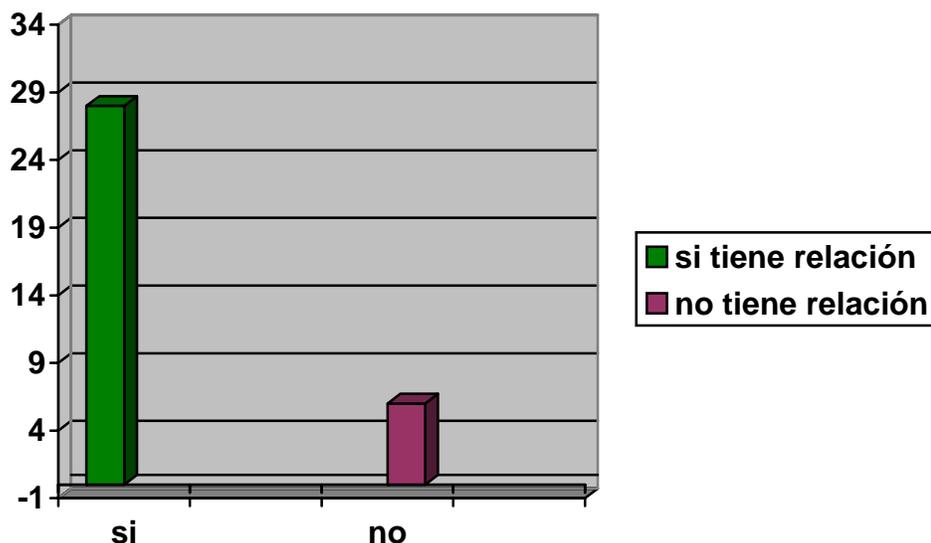
Como se puede apreciar, en su mayoría los maestros realizaron sus estudios de normal básica con el plan de cuatro años, y únicamente una de las profesoras de la muestra cuenta con estudios de normal con licenciatura. Un aspecto importante a destacar es que en su gran mayoría los profesores cuentan con más de 20 años de servicio, este dato se obtuvo a partir del análisis de las plantillas de personal,^{172*}

^{172*}La plantilla de personal es un documento oficial que concentra los datos de todo el personal docentes y administrativo del centro escolar y contiene el nombre y la filiación, la clave presupuestal, nivel con el que participa en el programa de Carrera Magisterial, tipo de nombramiento (base o interinato), fecha de ingreso a la SEP, escolaridad, y la función de cada miembro del personal.

en el rubro de fecha de ingreso a la Secretaría de Educación Pública, corroborando lo anteriormente mencionado acerca de que entre los profesores predominan estudios de normal con el plan de cuatro años, por lo que es evidente que en la formación inicial de los profesores ha predominado un enfoque tradicionalista.

No obstante, también se debe destacar que una tercera parte de los docentes dicen tener estudios con nivel de licenciatura o alguna especialización (estudios de licenciatura en la UPN, Normal Superior, o la UNAM) relacionadas con educación, sin embargo después de consultar la plantilla de personal, esto último no se pudo corroborar. En relación a esto, se obtuvieron los siguientes resultados: El 34% del total de maestros afirman que han estudiado una licenciatura o especialización, y de este porcentaje únicamente el 28 % señala que los otros estudios que ha realizado si tienen relación directa con la docencia.

¿Si tiene licenciatura, esta tiene relación con la educación?



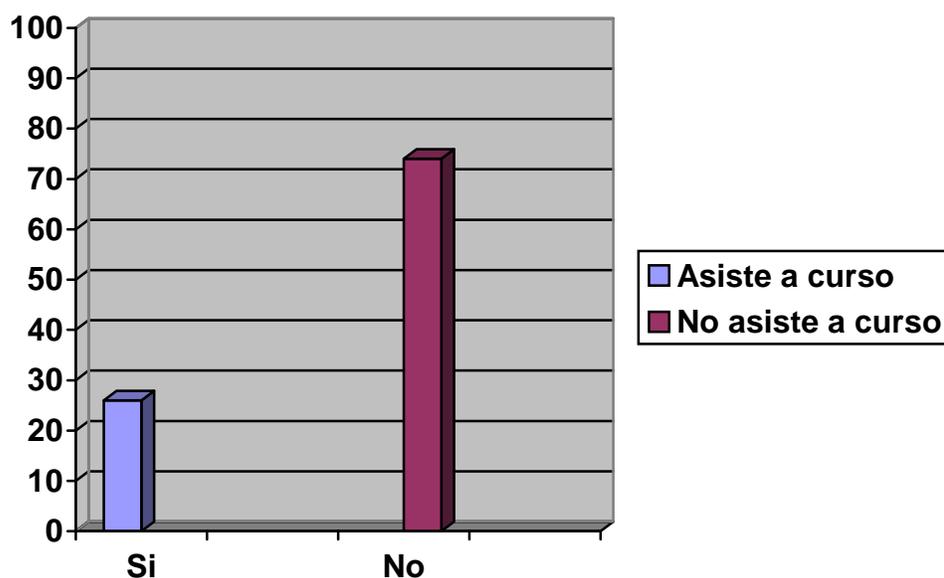
Es importante destacar que sólo 8 de los 12 profesores del total de la muestra que dicen tener una licenciatura, la han acreditado con la documentación oficial

respectiva como certificado de estudios, historial académico, carta de pasante o cédula profesional, pues son algunos de los requisitos que se exigen para reconocer y tomar en cuenta el grado académico y registrarlo en la plantilla de personal, lo que denota que algunos profesores han realizado estudios posteriores a la normal básica, pero también puede ser evidencia que no han sido concluidos o por lo menos son estudios que no pueden ser comprobados en un setenta y cinco por ciento de su créditos, que es uno de los requisitos que se exigen para ser tomados en cuenta de forma oficial.

Con lo anterior se puede concluir que solamente el 34% de los docentes que forman parte de la muestra han tenido un acercamiento a un proceso sistemático de formación, aunque sólo un poco más de la mitad de ese porcentaje, (el 66% del 34%) puede comprobar con documentos oficiales los estudios realizados.

Otro aspecto que podemos resaltar en esta parte, es que un porcentaje menor de docentes, el 34%, se ha sometido a un proceso de formación continua. El resto de la muestra, menciona que en algún momento ha participado pero después de cuestionarlos directamente se pudo corroborar que se refieren a los cursos de actualización, que institucionalmente se implementan en diversos momentos del curso escolar y que con frecuencia se llevan a cabo de forma aislada, sin seguimiento alguno con la finalidad de verificar si mediante estos cursos se establece un vínculo directo con la práctica, además estas asesorías no siempre conlleva a una formación, más bien implica una actualización y sobre todo no ejercen influencia alguna la labor profesional del maestro de grupo.

¿Participa en este momento en algún curso de actualización?



Con respecto al cuestionamiento acerca de que si en este momento el docente participa en algún curso de actualización, se obtuvieron los resultados siguientes: el 26 % dio una respuesta afirmativa y el 74% menciona que no participa actualmente en algún curso de actualización. Sin embargo a partir de la observación y de pláticas informales con los profesores, se pudo comprobar que había una confusión al respecto, pues al afirmar que participaban en cursos de actualización, ellos hacían referencia a las dos o tres asesorías que las autoridades imparten con carácter obligatorio, con duración de una jornada laboral, y que se realizan fuera de su centro de trabajo y que como ya se ha mencionad se imparten en distintos momentos del curso escolar.

Un aspecto a destacar en este punto y que se puede considerar como un elemento que influye de forma determinante en la decisión del docente para participar o no en un proceso de formación continuada, es la doble jornada a la que la mayoría de los docentes se ven obligados a trabajar. Al respecto en la plantilla de personal se especifica que el 76% de los docentes trabaja doble turno, actividad que le es más redituable económicamente, por lo que no cuentan con suficiente tiempo para participar en algún curso de actualización, o más aún en un programa formal para la adquisición de otro grado académico.

De acuerdo a la información que se obtuvo mediante preguntas directas a los profesores el 81% señala que debido a que labora durante una doble jornada, el tiempo que tiene libre prefiere atender asuntos de índole familiar. Es importante mencionar que la participación en cursos de actualización, es uno de los factores que se toman en cuenta para el ingreso o promoción dentro del programa de Carrera Magisterial.

Sin embargo al cuestionarlos de manera directa al respecto se obtuvo la siguiente información: Los docentes que afirmaron participar en algún curso de actualización es porque éstos son parte del programa de Carrera Magisterial, debido a que dichos cursos se distribuyen en varias etapas a lo largo del periodo del ciclo escolar, con una duración promedio de cinco sesiones de cuatro o cinco horas, en los días sábados o en su defecto en sesiones de dos horas diarias aproximadamente, de lunes a viernes, con una duración de tres semanas ambos cursos regularmente se imparten en los Centros de Maestros.

Otros cursos a los que se refieren los profesores son a una serie de asesorías, que sólo duran una o dos jornadas laborales, que las autoridades educativas implementan en diferentes momentos a lo largo del ciclo escolar y a las que algunos docentes asisten, sin embargo su participación en dichas asesorías, esta determinada también por la autoridad educativa inmediata y que tienen un carácter

obligatorio, los docentes que no asisten se hacen acreedores de un descuento económico .

Un aspecto a señalar de los cursos de actualización para docentes, es la descontextualización de dicha actividad, regularmente carecen de una continuidad y tal vez lo más cuestionable de esta situación es que generalmente las asesorías se diseñan para un grado específico y para que un mismo docente asista a recibir dichas asesorías, sin embargo es común que los directores determinen que docente asiste y no en pocas ocasiones envían a un profesor diferente cada día.

Con respecto a lo anterior los docentes opinan que prefieren trabajar con su grupo, porque consideran que asistir a estas asesorías es una pérdida de tiempo, además de que para el maestro implica el traslado a un centro de trabajo diferente al suyo, que regularmente les queda más lejos.

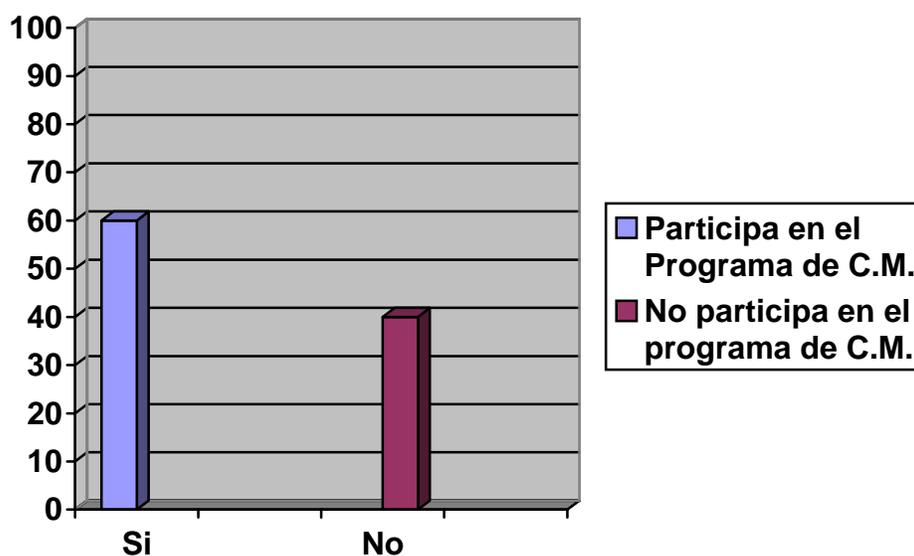
Desde 1992, el programa de Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal, en el que los maestros pueden participar de manera voluntaria. Entre los objetivos de esta política, están el estimular a los profesores que obtengan mejores resultados durante el desarrollo de su labor, mediante la mejora de las condiciones económico- laborales y sociales de los docentes, reconociendo la experiencia, la eficiencia y la permanencia en el servicio de los profesores, así como propiciando la formación continua del docente. Todo ello con la finalidad de lograr una mejor calidad de la educación de nuestro país.

Con la finalidad de analizar la influencia de dicho programa en el desarrollo de la practica profesional, en varios de los items que se plantean en el instrumento aplicado a los profesores (A. 2), se pretende indagar si el docente participa en el programa de Carrera Magisterial o no, si los cursos de actualización a los que asiste tienen relación con su participación en este programa, si estos cursos le son de utilidad para optimizar los procesos de aprendizaje y a su vez contrastar la información recolectada mediante otros instrumentos y técnicas, con la finalidad de

comprobar si dichos cursos ejercen influencia alguna en el desarrollo de la práctica docente. Los resultados fueron como a continuación se plantean.

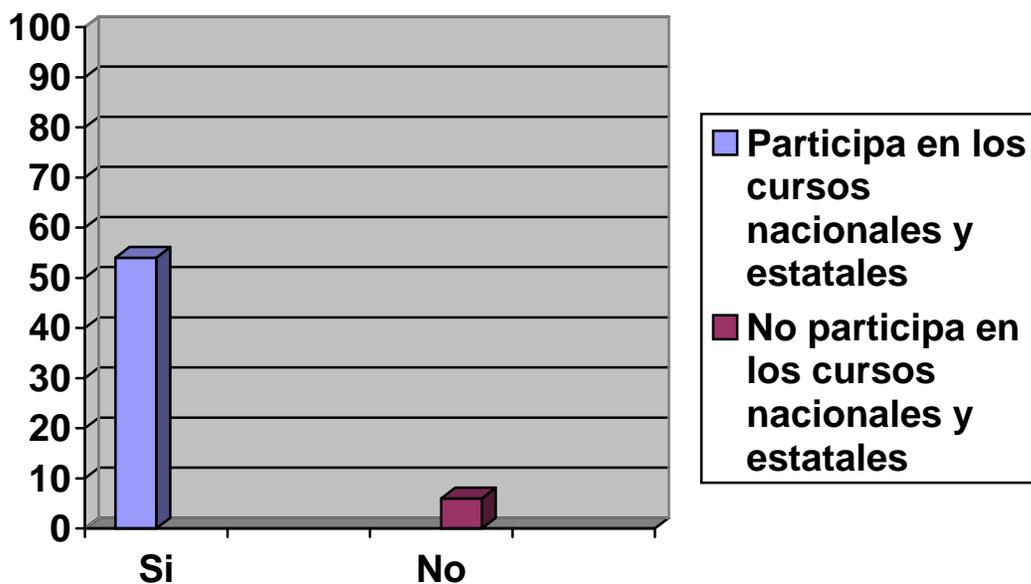
En cuanto a la participación de los docentes que conforman la muestra en el Programa de Carrera Magisterial, se obtuvo que el 60% del total participa en dicho programa y el 40% no participa. Pero sólo el 54% del porcentaje que si participa, asiste a los cursos nacionales y estatales.

¿Participa en el Programa de Carrera Magisterial?



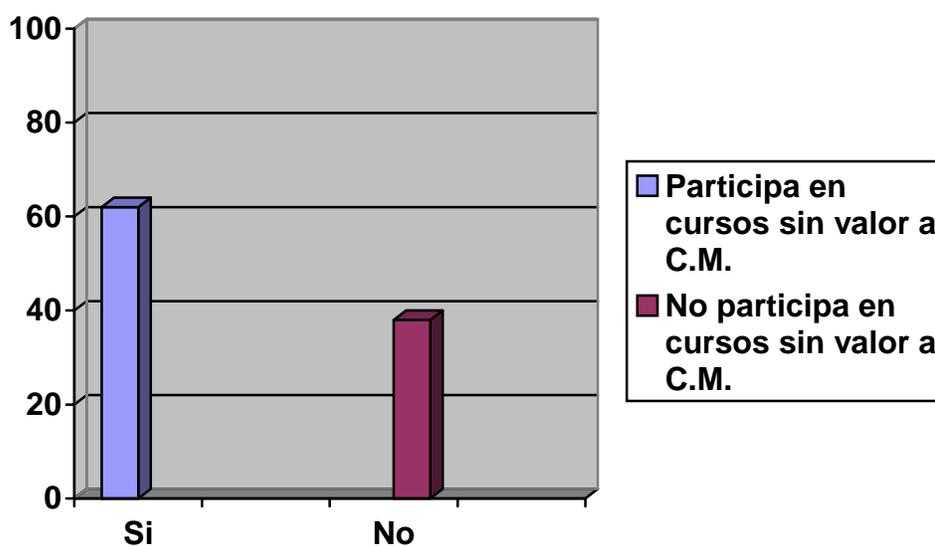
Por lo menos en la última década los cursos que se imparten a través del Programa de Carrera Magisterial se ha convertido en la única opción institucional de actualización para los docentes en servicio. Son dos las modalidades de estos cursos: los nacionales, con una marcada influencia de autodidactismo, con la opción de tomar asesorías y los estatales, en los que la asistencia es uno de los requisitos importantes para acreditarlos. no obstante la participación de los docentes en dichos cursos se ve influenciada más a los beneficios económicos que les pudiera significar, que por las posibilidades de formación. Al respecto se obtuvo la siguiente información.

¿Participa en los cursos nacionales y estatales de Carrera Magisterial?



Con respecto a la pregunta que se refiere a si los docentes participan en cursos sin valor para Carrera Magisterial, los resultados obtenidos fueron como a continuación se mencionan:

¿Participa o ha participado en cursos que no tienen valor para Carrera Magisterial?



Al momento de llevar a cabo la recolección de los datos sólo una minoría aceptó estar participando en algún curso de actualización, mientras que un 37% menciona que si ha asistido a alguna asesoría o cursos no programados por Carrera Magisterial.

Con respecto a la pregunta acerca de que si asiste a algún curso que no tiene valor para Carrera Magisterial, el 62% menciona haber asistido a alguno, pero en todos los casos los docentes refieren a los cursos programados por las autoridades, a lo largo del curso escolar y dentro del horario de trabajo, que no tienen valor para C. M., pero que tienen carácter de obligatorios, este aspecto se amplió un poco más en el ítem “participa actualmente en algún curso de actualización”.

Al momento de recabar la información, se obtuvo que únicamente el 17% de los profesores de la muestra estaba participando en algún curso, con la finalidad de cumplir con uno de los requisitos para ingresar o promoverse dentro del programa de Carrera Magisterial.

Sin embargo, es común que los diferentes cursos para docentes, que a lo largo del ciclo escolar se ofrecen casi exclusivamente dentro del programa de C. M., no ejerzan influencia alguna en la práctica del docente, pues en el currículum real no se han experimentado cambios significativos y también es común que en los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula, los profesores sigan utilizando mecanismos y prácticas tipificadas dentro del ámbito educativo como tradicionales, que por lo tanto no necesariamente éstos se relacionan con los cursos en cuestión, aunque las autoridades educativas consideren lo contrario.

Lo anterior se confirma cuando se analizan los resultados de las evaluaciones a las que se someten los procesos educativos de educación básica a través del Instituto Nacional de Evaluación (INEE), que afirma que la calidad de la educación básica dista mucho de lo deseado.

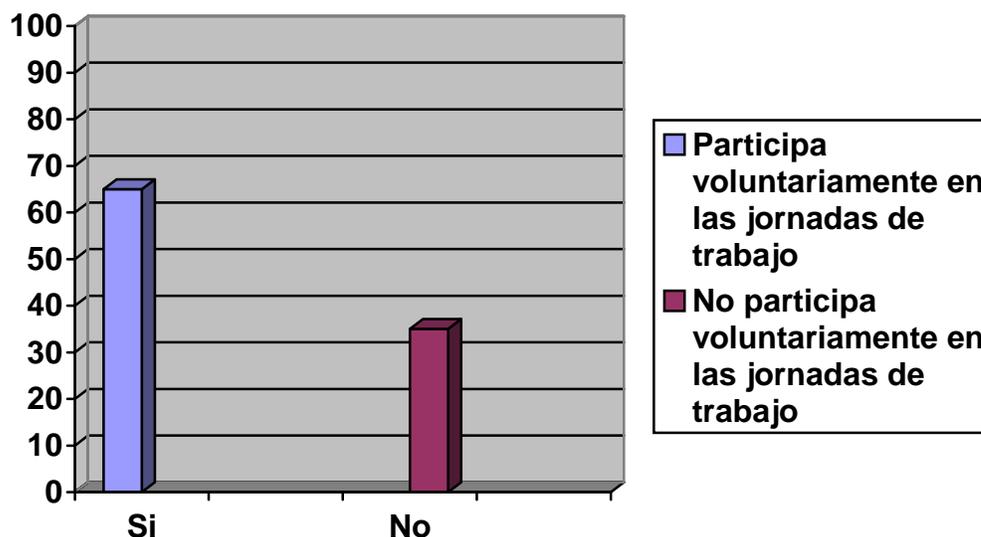
Juan Prawda menciona algunas de las causas del por qué los cursos de actualización que se ofrecen para los docentes de educación básica, tienen resultados limitados debido principalmente a que no se desarrollan como parte de un proceso, sino de manera aislada. Otra característica es que los maestros no se apropian del proceso, debido a que acuden a recibir algo que previamente fue establecido de manera vertical.

Además es muy común que los cursos hayan sido diseñados por especialistas que desconocen la realidad del aula. También los cursos se ofrecen de forma descontextualizada y regularmente los contenidos se difunden de forma tradicional.

Otra estrategia implementada por las autoridades educativas son una serie de jornadas de trabajo que se desarrollan a lo largo del ciclo escolar, con la finalidad de acercar a los docentes a metodologías y a los actuales enfoques de los planes y programas de estudio.

En cuanto a su participación en dichas jornadas de trabajo, el 65% de los profesores mencionan que lo hace de manera voluntaria y el 35% afirma que lo hace por cumplir con la normatividad, sin embargo, únicamente el 48% considera que son de utilidad para fortalecer o apoyar su trabajo frente a grupo.

¿Participa voluntariamente en las jornadas de trabajo de maestras y maestros que se llevan a cabo durante el curso escolar?

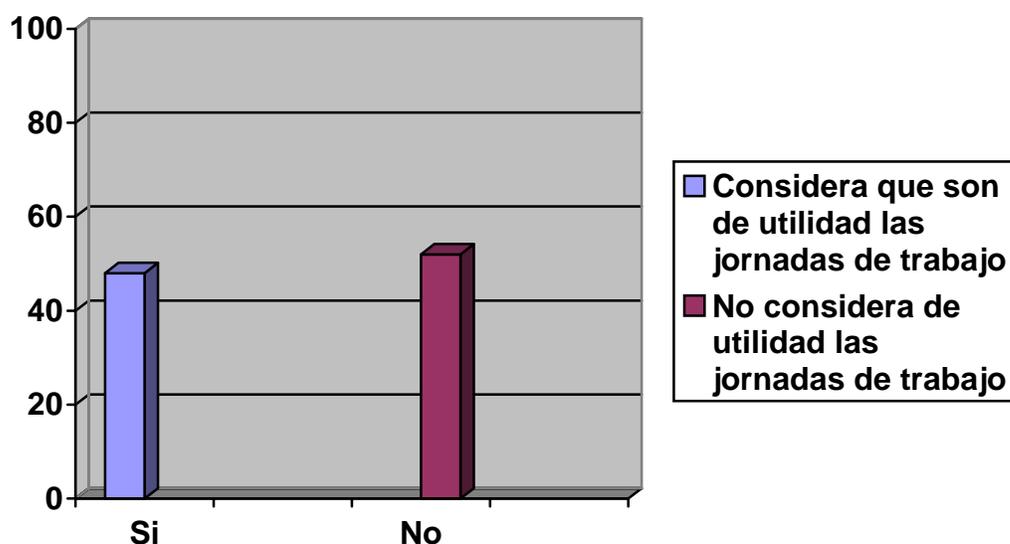


Con respecto al ítem, sobre si asisten voluntariamente a las jornadas de trabajo que se realizan dos veces en el ciclo escolar, en donde se reúnen maestros de las escuelas de la zona, para manejar y analizar contenidos, estrategias y enfoques de

los planes y programas, el 65% menciona que asiste voluntariamente, Sin embargo a través de la entrevista realizada a varios docentes, señalan que lo hacen más por el hecho de convivir con compañeros conocidos, que por el verdadero objetivo de las reuniones.

En relación a lo anterior es pertinente señalar que estas reuniones o asesorías, están programadas por las autoridades educativas superiores (la dirección administrativa, en este caso la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa, DGSEI) y son de carácter obligatorio.

¿Son de utilidad, para su práctica docente, las jornadas de trabajo implementadas por la DGSEI?



En cuanto a la utilidad de los talleres generales de actualización (TGA) y las jornadas de trabajo, el 52 % de los docentes encuestados consideran que no les son de utilidad y por lo tanto no representan un medio para mejorar su práctica,

contrario a esto, creen que son una pérdida de tiempo y afirman que en la mayoría de los casos quienes las presiden (siendo por lo general los directores de las escuelas participantes), no cuentan con los conocimientos necesarios para realizar una conducción adecuada de dichas asesorías. Al respecto una profesora de las profesoras mencionó:

“..... se manejan dinámicas, se leen cuadernillos con párrafos o partes de algunas teorías que mandan de la DGSEI, pero nunca se aterriza en la práctica,.. muchas veces el tiempo se usa para que los maestros manifestemos nuestra inconformidad, entonces lo que se escucha son quejas de compañeros acerca del trabajo administrativo y hasta de las peticiones absurdas de las autoridades...”

La opinión anterior acerca de las jornadas de trabajo, fue expresada por una de las profesoras entrevistadas de la escuela del turno matutino. Otro aspecto importante a destacar es que la profesora dice asistir a dichas jornadas para evitar que le descuenten, ya que como se ha mencionado son de carácter obligatorio.

La formación es un elemento que tiene una gran influencia en el desarrollo de la práctica docente, una vez en funciones la formación continua debe ser considerada como una prioridad, como una necesidad para lograr una profesionalización del maestro. Un profesional de la educación se define como un individuo dotado de habilidades profesionales, entendiéndose estas como el conjunto de conocimientos, saberes, habilidades y actitudes, de origen cognitivo, afectivo y práctico; todas estas, necesarias para el desempeño de sus quehaceres como docente. Las habilidades profesionales pueden ser de orden teórico, técnico y didáctico, dichas habilidades deben tener como base el conocimiento científico, lo cual se puede lograr a través de un continuo acercamiento a los diferentes enfoques teóricos y a su vez permitirá al docente realizar una reflexión y replanteamiento constante de su práctica .

Como ya se mencionó las habilidades profesionales son el resultado de un proceso durante el cual el docente se apropia de conocimientos, esquemas de acción y un serie de conductas. Lo anterior se consideran representaciones individuales o sociales, que el docente adquiere a través de experiencias vividas en la escuela o durante su vida laboral y cotidiana, estos regularmente están presentes y se actualizan en el momento en el que el profesor lleva a cabo un acercamiento con otras representaciones teóricas o en el momento de su acción pedagógica, que le permiten actuar, activando sus saberes para poder aplicarlos y al mismo tiempo incrementarlos,

De acuerdo a lo anterior los conocimientos y habilidades del docente deben ser variados y algo muy importante deben ser de orden teórico y práctico, estos deben convertirse en el eje rector de su acción pedagógica.

Otro instrumento de investigación aplicado (anexo 2.1), tiene como propósito conocer acerca de los conocimientos que el docente maneja con respecto a diferentes temas relacionados con su profesión, por ejemplo cuando se implementó la última reforma curricular, cuales son los enfoques de las diferentes asignaturas que conforman del plan y programas de estudio del 93, así como el propósito del nuevo enfoque por competencias para la educación primaria. Todos estos elementos se consideran de suma importancia y el docente deberá tenerlos presentes al momento de concretar su práctica docente.

De acuerdo a la información recabada, se obtuvieron los siguientes resultados: El 88% de los maestros frente a grupo conocen con exactitud cuando se llevó a cabo la última reforma curricular y sólo el 12% de la muestra desconoce a partir de cuando se está trabajando con los planes y programas actuales.

En cuanto al conocimiento del enfoque que da sustento a dichos planes y programas, el 97% sabe que es de tipo constructivista y el 3% lo desconoce.

El 100% de la muestra tiene conocimiento que uno de los propósitos del enfoque educativo por competencias es que los alumnos apliquen sus conocimientos y habilidades en diferentes situaciones cotidianas. También el 100% de los docentes encuestados afirman que dicho enfoque propicia un aprendizaje con significado y sentido, de tal forma que el alumno podrá aplicarlo en diferentes contextos. El 85% contestó correctamente que uno de los ejes curriculares que se incorpora a partir del aprendizaje por competencias, es el eje aprender a aprender, el 15% no supo la respuesta.

Con respecto al conocimiento del enfoque actual del español, el 85% sabe que es comunicativo-funcional y el 15% de la muestra contestó incorrectamente el cuestionamiento. En cuanto al eje del español que corresponde a la reflexión sobre la lengua, el 45% sabe que el análisis de las reglas ortográficas pertenece a este eje y el 55% lo desconoce, pues su respuesta fue incorrecta.

Al encuestarlos acerca de la forma más óptima para el aprendizaje de las matemáticas, el 8% de los docentes afirma que lo mejor es relacionarla con la resolución acertada de problemas y el 92% considera que se obtienen mejores resultados al relacionar los diferentes contenidos de esta asignatura con diversas situaciones de su vida diaria.

También de acuerdo a los resultados el 97% de los docentes encuestados afirman que el análisis de los datos está contenido en el eje que se refiere al tratamiento de la información y el 3% de la muestra desconoce este hecho.

Un 94% de la muestra afirmó que conocer los diferentes niveles de desarrollo de los alumnos con los que desempeña su práctica docente tiene como principal propósito llevar a cabo una pertinente adecuación de sus estrategias a las necesidades reales de sus alumnos y solamente un 6% de los encuestados no respondió acertadamente.

A partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado a los docentes, se puede apreciar que un alto porcentaje de profesores manejan de forma adecuada la información acerca de los enfoques, ejes, formas de enseñanza aprendizaje, etc., que sustentan los actuales planes y programas, dándose en más de una pregunta el 100% de maestros con respuestas correctas. (ítems. 2,5,6,10 de el anexo 2.1).

El propósito de las preguntas del cuestionario (A. 2.1), es conocer el manejo de información que los docentes tienen acerca de la última Reforma Curricular, los enfoques de los planes y programas, los ejes curriculares, los niveles de desarrollo, los tipos de aprendizaje y el nuevo enfoque educativo por competencias, esto con la finalidad de tratar de establecer una relación directa entre el manejo de esta información y la influencia que esto tiene en el desarrollo de su práctica profesional.

Sólo en la pregunta sobre un tema de un Eje de Español, se denota el poco manejo del contenido de los ejes curriculares, dividiéndose las respuestas entre dos alternativas. Es importante mencionar que hubo profesores que al no saber dejaron algunas preguntas sin contestar, siendo el 8.7 % de las preguntas que no se contestaron. Sólo una minoría de maestros contestaron incorrectamente algunas preguntas.

Un aspecto que es importante destacar es que a partir de la última reforma curricular de 1993, los docentes han tenido diversos acercamientos a los diferentes conceptos y enfoques que dan sustento a los planes y programas de estudio de educación básica, esto puede explicar los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, Lo anterior deja de manifiesto que los docentes se han apropiado de conceptos acordes a los referentes teóricos de los actuales planes y programas y que tienen una visión general de dichos elementos, lo que podría hacernos pensar que los maestros teóricamente conocen las bases de los programas actuales, sin embargo también afirmar que su práctica profesional dista mucho de reflejar un enfoque constructivista.

Lo anterior se demuestra al contrastar la información obtenida con los resultados de la observación directa en el salón de clases y a partir de la encuesta aplicada a una muestra de cincuenta alumnos de ambas escuelas.

De acuerdo con la teoría constructivista, el alumno es el principal participante en el proceso de aprendizaje, él es el que selecciona, organiza y establece relaciones entre sus conocimientos previos y los propuestos en la escuela o en cualquier otro contexto, atribuyéndole un significado; algo muy importante que se destaca en esta corriente pedagógica es que todo conocimiento nuevo se construye a partir de otro anterior y que el contexto o el ambiente son dos factores que influyen en el proceso. Por lo tanto las formas y los medios con los que el alumno se acerca a un conocimiento son decisivos para que estos le resulten significativos para él. También esta teoría plantea que la función del maestro es la de orientar, guiar y facilitar los procesos de construcción y reconstrucción de los conocimientos de sus alumnos.

Con la finalidad de obtener información acerca de las características que predominan en el proceso de enseñanza aprendizaje, se aplicó un cuestionario a los alumnos, posteriormente la información que se obtuvo se cotejó con los resultados de la observación, que fue otra técnica que se ha utilizado durante el proceso de investigación, de lo cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Con respecto a que si los alumnos les gusta trabajar con su actual maestro, el 98% respondió que si le agrada, y el 2% contestó que no.

En cuanto a la pregunta que hace referencia a los tipos de materiales que utiliza el maestro para impartir su clase, el 66% de los alumnos mencionó que sólo usa gis y pizarrón, mientras que el 15% contestó que además de esos instrumentos su maestro utiliza otros auxiliares didácticos como dibujos, fotocopias de diversos ejercicios, carteles, películas y explicaciones verbales. En este cuestionamiento, el 4% de los alumnos no contestaron la pregunta.

Mediante el proceso de observación se pudo apreciar que el 71% de los docentes pocas veces utiliza el material didáctico disponible en la escuela, un 20% nunca lo utiliza y sólo el 9% lo usa más frecuentemente. Esto se debe principalmente a que para la mayoría de los docentes el solicitar el material lo consideran una pérdida de tiempo, al respecto un docente de la escuela del turno vespertino opina:

...para pedir cualquier cosa se debe entregar un vale , además siempre se debe esperar que el profesor encargado deje su grupo para atender la solicitud o si encuentran la llave, y si este material se pierde o se descompone uno tendrá que reponerlo, mejor no lo pido para no tener problemas, por ejemplo los libros que nos dieron (libros de la biblioteca de aula enviados por la SEP para cada docente)debemos entregarlos en buen estado al final de curso y también si se pierden o se maltratan uno los tiene que reponer ...

En cuanto a la pregunta sobre si entiende los diferentes temas que se trabajan en clase, el 60% de los alumnos dijo que siempre entiende y el 40% restante afirma que sólo algunas veces. Al respecto mediante la información se obtuvo que un 54% de los maestros sólo a veces propicia un ambiente adecuado para trabajar, buscando estrategias atractivas para su trabajo con los alumnos, el 37% lo hace regularmente, mientras que el 9% no lo propicia.

Un aspecto importante que se pudo apreciar es que el trabajo de los maestros que cuentan con licenciatura o con otro nivel de estudios o que han tenido una mayor acercamiento a un proceso de formación suele ser más dinámico, ya que con frecuencia ellos buscan otras alternativas o estrategias de trabajo como juegos, actividades diversas en el patio de la escuela o en el salón de clases, ejercicios, uso de materiales disponibles, la aplicación de dinámicas grupales. También esto se hace evidente en el abordaje de los diversos contenidos propuestos, de la misma manera el trabajo con los libros de texto resulta más enriquecedor para el alumno.

De acuerdo con lo anterior, se observó que en un 89% de los docentes su forma de trabajo es predominantemente tradicionalista, lo cual va en relación con el nivel de preparación académica de los docentes, en el que predomina la normal básica con el plan de cuatro años, y que el 11%, sólo a veces se inclina por la práctica tradicional, este porcentaje de docentes tiene relación con los maestros que tienen estudios de licenciatura. Esto también es notorio al observar si los profesores propician la participación activa de sus alumnos durante su clase, encontrando que el 43% regularmente impulsa este tipo de participación, mientras que el 51% sólo a veces lo hace y un 6% no lo hace. Es importante mencionar que se pudo observar que sólo el 26% regularmente busca innovar sobre su práctica y un 60% en algunas ocasiones lo hace y el 14% no se interesa por hacerlo.

Uno de los elementos que el docente debe tener en cuenta al momento de realizar su planeación didáctica es el propiciar actividades extraescolares que permitan al alumno reafirmar tener otro tipo de acercamiento a los conocimientos o contenidos propuestos, al respecto se pudo observar que el 11% de los profesores que forman la muestra promueve actividades extraescolares con frecuencia, el 83% a veces lo hace y el 8% no lo hace.

En relación con que si el maestro aplica la planeación que previamente prepara, se pudo observar que el 37% lo hace frecuentemente, el 46% sólo lo hace a veces y el 17% no lo hace. Al respecto se pudo observar que algunos docentes comparten su planeación (avance programático) con la finalidad de tratar de unificar el trabajo del grado que atienden. Sin embargo también se pudo apreciar lo siguiente: a veces uno de los maestros del grado es el que prepara el avance y los demás sólo le sacan fotocopias y lo presentan a la dirección, lo que pone en evidencia un inadecuado manejo de la planeación; otros maestros utilizan dosificaciones que algunas editoriales preparan para cada grado; unos más preparan un avance que utilizan tanto para su trabajo con el grupo del turno matutino como para el del turno vespertino .

Otro aspecto relacionado con la práctica docente, que se observó es la forma como el maestro se dirige a sus alumnos y si esta corresponde al grado que atiende, al respecto se obtuvo que un 44% lo hace de forma adecuada, el 46% sólo a veces lo hace y un 10% no lo hace adecuadamente.

De acuerdo a las preguntas dónde, cómo y si trabajan los libros de texto, los alumnos contestaron lo siguiente: un 64% afirma que siempre utiliza los libros y el 36% menciona que sólo algunas veces. El 88% menciona que los trabaja en clase y el 12% dice que se dejan como tarea para casa. El 52% de los alumnos afirma que los libros de texto los trabaja en clase con su maestro, mientras que el 38% refiere que lo hace de forma individual y el 6% menciona que los trabaja de las tres formas: individualmente, en equipo y con su maestro y sólo el 4% dice que lo hace en equipo. De acuerdo a la observación solamente el 29% utiliza adecuadamente los libros de texto, el 60% los utiliza a veces y el 11% no ocupa los libros de texto.

Después de haber realizado un breve acercamiento a las características de formación inicial y continua de los docentes que conforman esta muestra, así como a los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en ambas escuelas, se hace evidente la falta de eficiencia de los procesos formativos a los que se someten los profesores en funciones. También se ha observado que las acciones de actualización, que no de formación, que se han implementado por las autoridades educativas, han tenido una escasa incidencia en el quehacer profesional de los maestros y por ende en los procesos de enseñanza aprendizaje.

VII

CONCLUSIONES

El presente capítulo tiene la intención de presentar las conclusiones que se desprenden de las diferentes fases del proceso de investigación, resaltando tres aspectos principalmente: la concepción que se tiene del proceso de formación, las diferentes propuestas que se han implementado de manera institucional para tratar de superar las deficiencias de la formación inicial y continua del docente de educación primaria en servicio, y un análisis general de las transformaciones que la práctica docente ha presentado a partir de las políticas de formación para los profesores en servicio.

El docente, a través de su quehacer profesional, es considerado como uno de los principales agentes para lograr concretar un proyecto educativo que responda a las exigencias de estos tiempos tan dinámicos. Porque a pesar de estos momentos cambiante que vivimos, a la educación se le sigue considerando como uno de los instrumentos para lograr hombres capaces de adaptarse y de aprovechar las ventajas y los beneficios que brinda el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Sin embargo es importante que la escuela responda a los requerimientos de esta sociedad tan versátil y que genere en el sujeto los conocimientos, las habilidades, las competencias y los aprendizajes que hagan posible una mejor interacción del individuo con su contexto.

Con frecuencia la práctica docente depende en gran medida del contexto donde se desarrolla, siendo las condiciones económicas, políticas e institucionales los factores que más influencia ejercen en el proceso educativo. Sin embargo, el tipo de formación a la que se ha sometido el profesional de la educación, es sin duda uno de los principales aspectos que la determinan. De acuerdo a lo anterior, en la presente investigación se concibe a la formación del docente, como un proceso continuo, no como algo aislado y descontextualizado. Por lo tanto es un hecho que va más allá de una simple capacitación o actualización.

No obstante, es común que institucionalmente la formación del profesional de la educación en servicio, se reduzca a una serie de cursos o asesorías programadas

en diferentes momentos durante el ciclo escolar, éstos con la finalidad de abordar o tratar algún tema relacionado con la práctica cotidiana, con los contenidos o con los enfoques teóricos de los planes y programas vigentes. Sin embargo, estas estrategias no se llevan a cabo de forma sistemática y con frecuencia se caracterizan por ser eventos que no denotan una continuidad y sobre todo no ejercen la influencia necesaria como para modificar los procesos educativos que se desarrollan en las aulas.

De acuerdo con Gadamer, la formación en el individuo, y en especial en el docente, implica el uso de su racionalidad, así como la posibilidad de que el sujeto amplíe y depure sus conocimientos con la finalidad de acceder a la autonomía y a la libertad de acción. Por lo tanto la formación del docente es considerada como un proceso mediante el cual se apropia de manera sistemática de conocimientos y saberes, retomando experiencias previas asimiladas, lo que conlleva a una constante reflexión sobre su práctica y sobre la importancia de su rol dentro de esta sociedad. Desde esta perspectiva, la formación es considerada como un proceso histórico del sujeto, mediante el cual hace suyo todo aquello que tiene relación con su profesión, en donde todo lo que se logra se integra y pasa a formar parte su bagaje cultural, esto con la finalidad de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre, mediante el cual debe re-crearse.

Con respecto a lo anterior, Hegel afirma que mediante el proceso de formación, el hombre llega a la generalidad, accediendo de esta manera a la racionalidad humana en su totalidad, que lo conduce a una autoconciencia libre. Así, la formación en el ámbito educativo, debe ser concebida como un proceso que permita al docente el desarrollo de su profesión en plena conciencia de la importancia y trascendencia que ésta tiene. Por ello el proceso de formación deberá ser una constante, siempre con la finalidad de fortalecer y enriquecer su quehacer profesional. Esto nos lleva a concebir a la formación permanente del docente como un proceso reflexivo donde se abordan y analizan los diferentes aspectos y

problemáticas de su práctica cotidiana con la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Durante el proceso de formación permanente, entendido éste como un continuo acercamiento a los diferentes enfoques teóricos; a una constante reflexión y replanteamiento de su práctica, y en general a la adquisición de habilidades profesionales, y no como una capacitación o actualización, el docente puede apropiarse de conocimientos, saberes, habilidades y actitudes, de origen cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desempeño de su quehacer profesional. Por lo tanto la formación continua del docente en funciones debe ser considerada como una prioridad. Con lo anterior se abrirá la posibilidad de que el profesor desarrolle su práctica basada en la racionalidad, la autonomía y a partir de ello, hacer posible una transformación cualitativa de los procesos educativos.

Un profesional de la educación es aquel individuo dotado de habilidades y competencias de orden teórico-pedagógicos que se han adquirido durante la formación inicial y se fortalecen a través de el desempeño de su práctica docente y de un permanente acercamiento a elementos teóricos, lo anterior puede ser posible mediante un proceso de formación continua, durante el cual el docente se apropia de:

- **Conocimientos:** que son esquemas de acción y un repertorio de conductas y rutinas. También se consideran representaciones individuales o sociales adquiridos a través de experiencias vividas en la escuela o durante el desarrollo de su práctica profesional, los cuales regularmente están presentes y se actualizan en el momento en el que el profesor lleva a cabo un acercamiento a otras representaciones teóricas o en el momento de su acción pedagógica.
- **Esquemas de acción:** que son sistemas de percepción, evaluación y decisión, que permiten al docente actuar, activando sus saberes para poder

aplicarlos y al mismo tiempo incrementarlos, lo que le hace posible establecer un vínculo con su entorno, facilitando su comprensión, además de actuar como guías de acción para el desarrollo de su práctica. Por último;

- Un repertorio de conductas o rutinas: que el profesor posee y que pueden ser activadas mediante los esquemas de acción para llevar a cabo una actuación pertinente, en una circunstancia específica. De esta manera la profesionalización del docente se construye mediante un proceso de racionalización de diversos conocimientos y habilidades.

La trascendencia de esta formación continua, es que el docente, a partir de un proceso de reflexión sobre su práctica profesional, y un acercamiento a referentes teóricos, se podrá apropiar de diferentes habilidades profesionales que posteriormente ya en la concreción de su práctica le permitirán diseñar estrategias innovadoras para mejorar los procesos educativos y por ende elevar la calidad educativa. Por lo tanto, el proceso de formación continua o de profesionalización del docente, deberá estar estrechamente vinculado con el desarrollo de la práctica, esto con la finalidad de que a partir de ella, el profesor confronte y cuestione sus habilidades, con la intención de ponerlas a prueba, lo que propiciará un replanteamiento de dichas destrezas e incluso la adquisición de otras nuevas.

Otro elemento a resaltar, es que durante el proceso de formación continua se propicia la socialización y contrastación de sus diferentes habilidades profesionales con otros docentes, al mismo tiempo, esto lo pone en contacto con otros conocimientos; Además de que durante este proceso se le otorga al profesor un papel activo. Es necesario enfatizar que a partir de la adquisición de nuevas habilidades, el docente desarrollará una visión diferente para llevar a cabo la reflexión sobre su quehacer profesional, tener un mejor acercamiento a nuevos conocimientos teóricos y para desarrollar su práctica docente de una mejor forma, convirtiéndolo en un proceso continuo, con más y mejores aprendizajes.

Por lo que los conocimientos y habilidades del docente deben ser variados y algo muy importante deben ser de orden teórico-pedagógico, los cuales se convertirán en el eje rector de su acción pedagógica.

En cuanto a las diferentes propuestas y acciones que se han implementado a nivel institucional para atender y dar solución a la problemática de la formación continua del docente en servicio se puede concluir que:

En nuestro país, por lo menos en las últimas siete décadas se han llevado a cabo diversas estrategias encaminadas a superar las deficiencias de la formación inicial y continua del docente de educación primaria en servicio, sin embargo las medidas implementadas por las autoridades educativas han respondido más a aspectos político-económicos que a la necesidad de brindar una formación integral del magisterio y con ello proporcionar a la población en edad escolar una educación de calidad.

Es común que las autoridades educativas, por lo menos en su discurso político, reconozcan la importancia del papel del docente, no obstante, las diferentes acciones llevadas a cabo no han podido resolver la problemática de la formación continua de los docentes en servicio.

Entre las diversas acciones que se han implementado en diferentes momentos en el Sistema Educativo Nacional están:

- La creación de la Dirección General de Mejoramiento Profesional (30 de diciembre de 1944)
- La fundación de la Escuela Normal Superior (1942)
- Las diversas transformaciones y reestructuraciones a los planes de estudios de Educación Normal como:

- La reforma al plan y programas de las escuelas normales, derivado del PANEMEP (Plan Nacional para la Expansión y mejoramiento de la Enseñanza Primaria), en 1959.
- Reforma al plan de estudios de Educación Normal. Creación de los programas de nivel licenciatura en preescolar y primaria (1975)
- Creación de la Ley Federal de Educación. (1973)
- El otorgarle al egresado normalista el grado de bachiller, esto con la finalidad de que posteriormente accediera al nivel de licenciatura. (Septiembre de 1975)
- La creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (1979)
- El otorgarle a la carrera de profesor normalista el grado de licenciatura (1984).
- Las diferentes reformas al Art. 3°.
- La creación y posteriormente la reforma a la Ley Federal de Educación pública.
- El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1984-1994)
- El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica.(1995)
- La creación de los Centros de Maestros.
- La distribución de materiales y libros de apoyo para el maestro.
- La creación del programa de Carrera Magisterial. (1992)
- El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.(1997)

Estas son algunas de las políticas educativas que a nivel institucional se han llevado a cabo con la finalidad de atender la problemática de la formación del docente, todos ellas analizados en el segundo capítulo del presente trabajo.

Sin embargo, estas estrategias no han tenido el efecto esperado o no han cumplido con su objetivo central, que es proporcionar al docente en servicio una formación

continúa con la finalidad de transformar su práctica y que a su vez esto se refleje en la calidad de la educación.

Con la finalidad de investigar acerca de la influencia que una formación continua ejerce en el desarrollo de la práctica del docente se aplicaron diversos instrumentos a los profesores de dos centros educativos de educación primaria, ambas escuelas conforman la muestra que previamente ha sido descrita en el presente proyecto.

De acuerdo con la información obtenida, se puede concluir que sólo el 6% de los docentes encuestados tiene estudios de normal con licenciatura, mientras que el 94% de los profesores sólo cursaron la normal básica con el plan de cuatro años. En su gran mayoría los docentes realizaron sus estudios de normal básica con el plan de cuatro años, y sólo una de las profesoras de la muestra cuenta con estudios de normal con licenciatura. Otro aspecto importante a destacar es que la mayoría de los profesores cuentan con más de 20 años de servicio, por lo que es evidente que en su formación inicial ha predominado un enfoque tradicionalista.

Un aspecto de trascendencia a indagar es que si los profesores, después de concluida la normal básica, se han sometido a un proceso sistemático de formación, al respecto los resultados que se obtuvieron fueron como a continuación se mencionan: el 34% de los docentes dice tener estudios con nivel de licenciatura o alguna especialización. Sin embargo únicamente 8 de esos 12 profesores que dicen tener una licenciatura, la han acreditado con la documentación oficial respectiva, esto denota que algunos profesores han realizado estudios posteriores, pero sin concluirlos. Por lo tanto, se puede afirmar que únicamente el 18% de la muestra han tenido un acercamiento a un proceso de formación sistemática.

Los cursos que se imparten de forma periódica a los profesores de educación primaria son vistos por las autoridades educativas como una de las principales alternativas de formación para los docentes. Sin embargo, éstos por lo general se diseñan e instrumentan en forma vertical, es decir, va de la cúspide administrativa

hacia las bases, lo que origina que los maestros no se apropien del proceso, que acuden a recibir algo que ha sido previamente determinado o diseñados por especialistas que desconocen la realidad del aula, además de que es común que los cursos se ofrezcan de forma descontextualizada, con contenidos que se transmiten de forma tradicional, ante ello los profesores se involucran poco o nada, además de que con frecuencia el papel del docente es predominantemente receptivo.

Otro aspecto a resaltar es que en general estos cursos tienen resultados limitados, además de que no se desarrollan como parte de un proceso, sino de manera aislada. Algo más que podemos concluir al respecto es que en su mayoría los docentes en algún momento ha participado en dichos cursos de actualización, que institucionalmente se imparten, lo cual no precisamente conlleva a un proceso de formación.

Se pudo constatar que es muy común que el profesor de educación primaria trabaje doble turno, al respecto se encontró que el 66% de los docentes que forman la muestra trabajan doble turno, lo cual es uno de los aspectos que determina su participación o no en algún curso de actualización, o más aún en un programa de formación sistemática que le permita adquirir otro grado académico.

En la actualidad la oferta de cursos para docentes se ha ido ampliando, se llevan a cabo durante tiempos previamente establecidos, no obstante, con frecuencia el docente asiste por el interés del puntaje para acceder o para una posible promoción dentro del programa de Carrera Magisterial, principalmente porque ello implica mejoras económicas.

En cuanto a la participación de los docentes en el Programa de Carrera Magisterial, se obtuvo que el 60% del total participa en dicho programa y el 40% no participa. Pero sólo el 54% del porcentaje que si participa, asiste a los cursos nacionales y estatales.

Al momento de llevar a cabo la encuesta, el 26 % participaba en un curso de actualización y el 74% mencionó que no lo hacía. Por lo que se podría concluir que los docentes participan en cursos de actualización como un requisito a cubrir dentro del programa de Carrera Magisterial.

El 62% de los docentes menciona haber asistido a alguno curso fuera del programa de Carrera Magisterial, pero en todos los casos los docentes se refieren a los programados por las autoridades, con carácter obligatorio y que son una serie de asesorías o sesiones de trabajo, que se implementan en diferentes momentos a lo largo del ciclo escolar y a las que algunos docentes asisten. Sin embargo, una de las principales características de estos cursos es que carecen de continuidad y además generalmente las asesorías se diseñan para un grado específico y para que un mismo docente asista a recibirlas, no obstante, es común que los directores determinen que docente asiste y con frecuencia envían a un profesor diferente cada día.

En cuanto a las jornadas de trabajo, el 52 % de los docentes no las consideran de utilidad para mejorar el desarrollo de su práctica, principalmente porque creen que es una pérdida de tiempo y además consideran que en la mayoría de los casos quienes las presiden no cuentan con los conocimientos necesarios para realizar una conducción adecuada de dichas asesorías. Otro aspecto importante y por el cual los docentes asisten a estas asesorías es que son de carácter obligatorio.

Es importante señalar también que en general los diferentes cursos no ejercen influencia alguna en la práctica del docente pues en esta no se denotan cambios significativos ya que es común que en los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula el maestro siga utilizando prácticas educativas de carácter tradicionalista. Con respecto al manejo de información acerca de la última reforma curricular y sobre los enfoques que predominan en los actuales planes y programas de educación primaria, el 88% de los maestros frente a grupo conocen con exactitud cuando se

llevó a cabo la última reforma curricular y sólo el 12% de la muestra desconoce a partir de cuando se está trabajando con los planes y programas actuales

El 97% sabe que el enfoque es de tipo constructivista y el 3% lo desconoce. El 100% de la muestra tiene conocimiento que uno de los propósitos del enfoque educativo por competencias es que los niños y las niñas apliquen sus conocimientos en diferentes situaciones cotidianas. También el 100% de los docentes encuestados afirman que dicho enfoque propicia un aprendizaje con significado y sentido y que el alumno pueda aplicarlo en diferentes contextos. En cuanto al enfoque actual del español, el 85% sabe que es comunicativo-funcional y el 15% de la muestra lo desconoce.

La información que los docentes manejan en cuanto a los diferentes conceptos y enfoques que dan sustento a los planes y programas de estudio de educación básica, podría hacernos pensar que teóricamente los maestros conocen las bases de los programas actuales, sin embargo, su práctica dista de reflejar un enfoque constructivista.

Pues de acuerdo a la información obtenida acerca de los tipos de materiales que utiliza el maestro para impartir su clase, la mayoría sigue utilizando únicamente (el 66%) el gis y el pizarrón como principales auxiliares, mientras que solamente el 15% utiliza otros auxiliares como dibujos, fotocopias, carteles, películas, siendo muy escasos los que utilizan algunas otros medios como narraciones de cuentos, actividades fuera del salón de clases, dinámicas, actividades propuestas en los diferentes ficheros o en los libros del maestro e incluso en los libros de texto.

De acuerdo con lo anterior, se observó que en un 89% de los docentes su forma de trabajo es predominantemente tradicionalista y que el 11%, sólo a veces se inclina por la práctica tradicional, este porcentaje de docentes tiene relación con los maestros que tienen estudios de licenciatura. Esto también es notorio al observar si propician los profesores la participación activa de sus alumnos durante su clase,

encontrando que el 43% regularmente impulsa este tipo de participación, mientras que el 51% sólo a veces lo hace y un 6% no lo hace. Es importante mencionar que se pudo observar que sólo el 26% regularmente busca innovar sobre su práctica y un 60% en algunas ocasiones lo hace y el 14% no se interesa por hacerlo.

Un 94% de los maestros considera que es importante conocer los diferentes niveles de desarrollo de los alumnos con los que desempeña su práctica docente para llevar a cabo una pertinente adecuación de sus estrategias.

Por lo tanto, podemos concluir que con frecuencia los docentes tienen un manejo superficial sobre algunos referentes teóricos que sustentan los actuales planes y programas, esto debido principalmente a que si han tenido información al respecto a través de los cursos o asesorías que reciben, pero sin profundizar sobre las diferentes teorías y sobre todo no aplican esos conocimientos a su quehacer profesional. Porque como ya se ha mencionado es común que los cursos no ejerzan influencia alguna en la práctica del docente, pues en el currículum real no se han experimentado cambios significativos y también es común que en los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula, los profesores sigan utilizando mecanismos y prácticas tipificadas dentro del ámbito educativo como tradicionales.

La práctica docente es un fenómeno muy complejo. Por un lado, en los últimos años se ha presentado una reorientación teórica-metodológica, donde se propone una concepción constructivista del proceso educativo y por otro lado siguen predominando aún formas tradicionales de enseñanza, esto principalmente porque un gran número de profesores tienen por lo menos quince años de servicio, por lo tanto en su formación inicial predominó este paradigma y además porque ya en funciones no han sido sometidos a un proceso continuo de formación, que les permita un acercamiento a las nuevas propuestas pedagógicas que tienen como finalidad mejorar los procesos educativos. Pero algo muy importante a destacar es que no existe un programa efectivo que realmente los involucre en un proceso de formación continua.

VIII
PROPUESTA

**LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO
UNA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN
CONTINUA PARA LOS DOCENTES EN
SERVICIO**

8.1 PRESENTACIÓN.

En la actualidad es necesario que la educación responda a las exigencias que surgen a partir de los cambios científicos, tecnológicos y al acelerado ritmo con el que cambia y se acumula la información. Ante ello es de suma importancia que el docente en servicio este sujeto a un constante proceso de formación, con la finalidad de dar solución de forma adecuada a las diferentes problemáticas a las que se enfrenta durante el desarrollo de su práctica profesional. Un proceso sistemático de formación permitirá al profesional de la educación tener acercamientos constantes a aquellos elementos teórico-metodológicos que le dan sustento al modelo pedagógico vigente y al mismo tiempo brindarle una base teórica a su quehacer profesional.

En el ámbito educativo es muy amplia y variada la oferta de cursos de actualización, que no de formación, que institucionalmente se brindan para los profesores de educación primaria en servicio. Sin embargo, en dichos cursos predominan las siguientes características:

- Conciben a la formación no como un proceso sino como un evento aislado y frecuentemente descontextualizado.
- Son estrategias que se diseñan, organizan e imparten de forma vertical y en donde los profesores no son involucrados y por lo tanto difícilmente atienden a las necesidades reales de un salón de clases.
- Tienen como principal objetivo el de actualizar a los docentes acerca de diversos temas relacionados con la educación y no involucrarlos en un proceso continuo de formación.
- Generalmente se imparten a través de los Centros de Maestros y en su mayoría giran en torno al programa de Carrera Magisterial, menospreciándola validez de otras alternativas de formación.

- A los cursos los docentes asisten más por la adquisición de puntos para ingresar o promoverse dentro del programa de Carrera Magisterial, que por el interés de los contenidos.
- Regularmente en los cursos no hay una congruencia entre los contenidos que se ofrecen y las necesidades reales del aula.
- Esta comprobado que los cursos no han logrado transformar las prácticas educativas de los docentes en funciones y tampoco han mejorado la calidad de la educación pública.

A partir de los resultados que se obtuvieron, después de la aplicación de los diferentes instrumentos con la finalidad de investigar acerca de la formación inicial y continua del profesorado y como este aspecto influye en el desarrollo de su práctica profesional y al mismo tiempo constatar como a través del tiempo esta problemática no ha sido atendida de forma adecuada. Ante esto, surge la necesidad de proponer un programa alternativo de formación continua de docentes en servicio.

Lo anterior con el propósito de que los profesores se involucren en un proceso permanente de formación a partir del intercambio de experiencias con sus iguales, la reflexión, la comprensión y el análisis de su realidad laboral, esto con la finalidad que se genere en ellos una transformación cualitativa de su practica profesional y a partir de ello elevar la calidad de la educación primaria. Dadas las características y las condiciones del sistema educativo mexicano, considero que las Comunidades de Aprendizaje es una estrategia viable para lograr este propósito.

Las Comunidades de Aprendizaje se caracterizan porque

- Se centran en el interés por establecer una estrecha relación entre la teoría y la práctica, como principales fuentes para pensar y concretar un cambio.

- Se pretende transformar las prácticas pedagógicas.
- Son un proceso participativo que se basa principalmente en la reflexión y la acción de los integrantes, quienes participan de forma voluntaria.
- Propician que los participantes descubran conocimientos, en lugar de recibirlos de forma pasiva.
- Los contenidos pedagógicos se construyen con la participación activa de los docentes, los objetivos surgen de las necesidades de los participantes, durante el proceso, por lo tanto, en cuanto al currículo, nada es preconcebido.
- Buscan facilitar formación permanente del docente.
- Privilegian la interacción con otros docentes, aprovechando sus conocimientos y sus experiencias, con la finalidad de compartirlos y ampliarlos, lo que enriquece el proceso.
- En este proceso se considera al maestro como una persona integral y miembro de una comunidad.

Mediante esta estrategia se propone un currículo abierto y flexible, que propicie la reflexión del docente sobre su quehacer profesional a partir de un análisis crítico de las diversas problemáticas que enfrenta de manera cotidiana en el aula para tratar de darles solución a partir de la innovación y la contextualización del currículo formal de acuerdo a su realidad, con el firme propósito de modificarla.

Un currículo flexible, a partir de la reflexión de su realidad, deberá propiciar diversos acercamientos a diferentes autores para desde el punto de vista teórico analizar a la problemática en cuestión y darle una posible solución, por lo tanto tendrá que aportar elementos teóricos y metodológicos.

Aquí se concibe al profesor alumno como un sujeto activo y consciente de su realidad, como miembro de una comunidad y donde a partir del diálogo intersubjetivo reflexiona acerca de su práctica para modificarla con la finalidad de mejorar los procesos educativos.

Lo anterior sería posible a partir de un replanteamiento de los programas de actualización, que se ofrecen a los docentes en servicio, cuya finalidad es la de ponerlos al día acerca de diferentes temas relacionados con la educación y en específico con el modelo pedagógico vigente. Otro aspecto importante a tomar en cuenta es el adecuado aprovechamiento de espacios y tiempos del Consejo Técnico Consultivo.

8.2 Las Comunidades de Aprendizaje como una estrategia para el desarrollo de competencias profesionales en el docente

En la actualidad la sociedad mundial ha experimentado cambios en casi todos los ámbitos de la vida cotidiana, no obstante, las instituciones educativas se siguen considerando como el medio para lograr la construcción y expansión de un nuevo proyecto cultural, por lo tanto a la escuela se le demanda la formación de individuos con competencias, entendidas estas como el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores, que armonizadas en función de las circunstancias, le permitan una mejor interacción en el contexto donde se desenvuelve. Como el uso adecuado de esos conocimientos y habilidades, a modo de herramientas para enfrentar diversas problemáticas de su vida, y que hacen posible el éxito de una persona en una actividad o función.

Ante estas circunstancias, el sistema educativo de nuestro país ha implementado un replanteamiento de los enfoques y metodologías del currículo de educación básica, bajo el enfoque de competencias, con la finalidad de diseñar una propuesta interdisciplinaria que propicie en los niños aprendizajes significativos¹⁷³.

En este contexto, la función del docente ocupa un papel central, por lo tanto si se pretende formar individuos competentes, uno de las primeras acciones para el logro de estos propósitos, es la formación de docentes **competentes**, con la finalidad de que el desarrollo de su labor profesional responda a los requerimientos de los cambios que se suscitan en ámbito científico y tecnológico.

En relación al tema de las competencias, Sergio Tobón considera que son procesos complejos que los individuos ponen en acción-actuación-creación, para dar solución a problemas diversos y para realizar actividades de su vida cotidiana, en un contexto laboral o profesional. A partir de ello, las personas contribuyen a la transformación de la realidad. Para hacer esto posible integran el *saber ser*, que alude a la

¹⁷³ ---Una educación Basada en competencias. Primaria en el D. F. SEP. p.30

automotivación, a la iniciativa y al trabajo colaborativo; el *saber conocer*, que hace referencia a capacidades como analizar, comprender, observar, explicar, etc. y *el saber hacer*, que se refiere a las estrategias y procedimientos que se utilizan. En este proceso es muy importante tomar en cuenta los requerimientos y las características del contexto, las necesidades personales, así como el asumir la responsabilidad de sus actos, buscando siempre el bien común. Desde esta perspectiva las competencias son procesos subyacentes, cognitivo-afectivos, que se desarrollan en sociedad, que son demostrables, en tanto implican elaborar o realizar algo de sí para los demás¹⁷⁴.

Bajo esta perspectiva es necesario que la formación genere en el docente competencias profesionales, que hagan posible esa transformación de su quehacer cotidiano, que propicien la apertura mental, la flexibilidad, y una continua reflexión sobre su práctica, que responda a las demandas sociales y económicas. Lo que implica forzosamente una continua construcción, deconstrucción y reconstrucción de la práctica pedagógica. Que sea capaz de comprender y regular los procesos de aprendizaje-enseñanza, con la finalidad de formar determinadas competencias en sus alumnos y al mismo tiempo afianzar las propias.¹⁷⁵

De acuerdo con Tobón las competencias docentes implican la unión de cuatro conceptos:

- *La formación*, que hace referencia a la reunión o integración de diversos saberes, para hacer posible el resurgimiento de un ser humano más crítico y autocrítico, consciente de su realidad socioeconómica.
- *El desarrollo*, que se refiere a la articulación coherente, la integración jerárquica y crecimiento ordenado de nuevos conocimientos o habilidades.
- *La adquisición*, que permite la incorporación de nuevas estructuras de actuación, que posibilitan la resolución de problemas de diversa índole, así

¹⁷⁴ TOBÓN, Tobón Sergio. Formación basada en competencias.p.47.

¹⁷⁵ Ibid. p. 193.

como la anexión de nuevas herramientas para desenvolverse y actuar en la vida.

- Y *La construcción*, que consiste en el aprovechamiento de los aprendizajes previos para hacer posible desde ellos la construcción y reconstrucción de nuevas competencias¹⁷⁶.

Con respecto a este tema, Barrón Tirado, que cita a Bidaux y Mercier, afirma que la formación de profesionales, incluyendo por supuesto al docente, deberá recurrir a un currículo flexible, basado en el desarrollo de competencias profesionales, en donde se enfatice la *abstracción*, la cual hace referencia a la capacidad para leer e interpretar textos; *la socialización*, entendida esta como la capacidad del individuo para compartir sus pares, sus conocimientos y habilidades, con la finalidad de continuar aprendiendo de manera continua, además de propiciar el trabajo en equipo y *la gestión*, que posibilitará la autonomía para organizar y gestionar su trabajo. En este sentido, el desarrollo de competencias profesionales pone especial énfasis en la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio, para generarlo y gestionarlo¹⁷⁷.

De acuerdo a lo anterior el docente requiere de una formación integral que propicie en él, el desarrollo de competencias cognoscitivas, competencias de comportamiento, así como técnicas específicas, las cuales hacen referencia a aquellos conocimientos, habilidades y destrezas, necesarias para el desempeño de su práctica docente y que comprenden el desarrollo de su capacidad de razonamiento, de su capacidad de aprendizaje, de pensamiento autónomo, de pensamiento crítico, capacidad de dar solución problemas diversos, su creatividad, la metacognición, aprender a aprender, aprender a enseñar, aprender a recuperar y a aplicar lo aprendido y aprender el conocimiento científico.

¹⁷⁶ Ibid. p 195-196.

¹⁷⁷ BARRÓN, Tirado Concepción. *La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización*. pp. 21-25.

Por lo tanto mediante un proceso de formación continua, el docente desarrollará:¹⁷⁸

- ✓ Competencias comunicacionales, que le permitirán utilizar diferentes códigos y formas de comunicación.
- ✓ Competencias sociohistóricas y una formación ética, con la finalidad de articular el pasado con el presente y el futuro, complementándolo con una conciencia moral.
- ✓ Competencias matemáticas, como estrategia en los diversos procesos de razonamiento, que supone la construcción y reconstrucción del conocimiento.
- ✓ Competencias científicas, que implican el desarrollo de métodos sistemáticos de investigación y conocimiento.
- ✓ Competencias tecnológicas
- ✓ Competencias Ecológicas, que aluden aprovechamiento adecuado y consciente de los recursos naturales, respetando el medio ambiente.
- ✓ Competencias críticas y creativas, que posibiliten el análisis y solución de problemas diversos en contextos cambiantes.

¹⁷⁸ Ibid. p.26

8.3 Elementos pedagógicos que sustentan la propuesta

La formación del docente es uno de los factores que determinan la pertinencia o no de su práctica, por lo tanto es de suma importancia que profesor en funciones se someta a un proceso de formación permanente.

De acuerdo con el Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997, dos son los aspectos fundamentales que se pretenden en cuanto al perfil de egreso del maestro de educación primaria, por un lado el egresado deberá responder a las necesidades educativas actuales y además también deberá satisfacer los requerimientos de un futuro inmediato. En correspondencia con lo anterior, el currículo vigente para la educación normal agrupa a las competencias docentes en los siguientes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos, competencias didácticas, identidad y ética profesional, así como capacidad para percibir y responder a las necesidades de sus alumnos y del contexto en el que está inmerso el centro escolar .

Las habilidades intelectuales. En este aspecto se hacen referencia a la capacidad del docente para valorar críticamente lo que lee, de expresarse en forma oral y escrita de manera clara, sencilla y correcta, que analice y resuelva desafíos intelectuales a partir del uso adecuado de sus conocimientos y de su experiencia, que desarrolle la capacidad para la investigación científica, además de que sea capaz de utilizar la información proveniente de los diferentes medios, todo ello con la finalidad de enriquecer su actividad profesional.

Dominio de los contenidos. Con esto se pretende que el docente maneje los diferentes contenidos, los enfoques, así como la racionalidad que rige el plan de estudios de educación primaria, todo con la finalidad de que sea capaz de establecer una correspondencia adecuada entre el grado de complejidad de los contenidos, de los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

Las competencias didácticas. Al respecto el plan de estudios especifica que el docente al concluir su formación inicial habrá desarrollado habilidades para diseñar, organizar e implementar estrategias didácticas acordes a las características específicas de sus alumnos y de su grupo en general, además de implementar diversas formas de evaluación con la finalidad de replantear sus procedimientos didácticos.

La identidad y ética profesional. En este aspecto el plan de estudios señala que las relaciones que el docente establezca en su ámbito de trabajo (aula, escuela, y la comunidad), estarán basadas en el respeto, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, la equidad y el apego a la verdad. Así como valorar el trabajo en equipo y el diálogo, como un factor importante para su formación continua y para el mejoramiento de la escuela

la capacidad para percibir y responder a las necesidades de sus alumnos y del contexto de la escuela. En referencia a este punto el plan señala que el docente será capaz de valorar y respetar la diversidad socio-cultural de nuestro país, de propiciar la participación activa de la familia en la formación de sus hijos, así como de promover el apoyo de la comunidad hacia la escuela.

Es indudable que teóricamente el Plan y Programas de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 es un proyecto curricular innovador en donde se concibe a la formación inicial del docente como un elemento prioritario para poder dar respuesta a las exigencias educativas del mundo actual y de un futuro inmediato, No obstante, a casi 10 años de haber sido implantado dicho proyecto curricular, no se han presentado cambios significativos ni en los procesos pedagógicos, ni en la calidad educativa, esto se puede comprobar al momento de evaluar la educación primaria, pues los resultados obtenidos no son muy alentadores.

Por lo tanto es indispensable que además de la formación inicial del docente, se le preste una atención especial a la formación continua del profesional de la educación,

esto con el propósito de transformar cualitativamente su trabajo frente a grupo y a partir de ello lleve a cabo una vinculación entre elementos teóricos y elementos de su práctica cotidiana, generando a su vez una reflexión y un constante replanteamiento de su quehacer docente, todo esto con la finalidad de mejorar los procesos educativos.

La formación continuada del profesional de la educación es una de las problemáticas que enfrenta el sistema educativo de nuestro país, y que a pesar de las diferentes acciones que se han implementado no se ha logrado dar una solución efectiva. Ante esto, las Comunidades de Aprendizaje, por sus características que previamente se han mencionado, se consideran como una alternativa viable para solucionar a este problema.

A continuación se mencionan algunos elementos que son de suma importancia para ser considerados al momento de elaborar un diseño curricular. Éstos se denominan las fuentes del currículum, que *“...constituyen posiciones de índole sociocultural, epistemológico-profesional y psicopedagógica, a través de las cuales se pretende derivar principios que orienten tanto el diseño curricular como su desarrollo y evaluación ...”*¹⁷⁹. A continuación se mencionan las características más destacadas de cada una de ellas.

8.3.1 La fuente sociocultural

El desarrollo de habilidades y capacidades en el docente para hacer posible una mejor interacción en su contexto profesional. Esto representa uno de los grandes retos del Sistema Educativo Nacional. De acuerdo con Magendzo¹⁸⁰, la educación deberá cumplir dos objetivos principalmente, el primero es hacer posible la continuidad de la sociedad; el otro consiste en preparar al individuo para una vida

¹⁷⁹ Op. cit, p.39

¹⁸⁰ MAGENDZO, Abraham .*Los derechos humanos, un objetivo transversal del currículum* .

adulta significativa. Para ello es necesario una pertinente intervención del docente en su quehacer profesional.

Para hacer posible lo anterior es importante que los programas de formación continua del docente de educación primaria, respondan a las necesidades y exigencias de un momento histórico específico, en este sentido, la fuente sociocultural¹⁸¹, hace referencia a la pregunta ¿Qué enseñar a aprender?, lo cual que se debe tener en cuenta al momento de diseñar y aplicar un currículum que estará enfocado a satisfacer las necesidades de una formación continua del docente en servicio.

La fuente socio-cultural nutre al currículum del conjunto de conocimientos, valores, actitudes, habilidades, procedimientos, etc. los cuales son necesarios para la integración e interacción del docente, en su ámbito profesional.

8.3.2 Fuente psicopedagógica

Alude a las preguntas ¿Cómo y cuándo enseñar a aprender.?. Por lo tanto considera a dos aspectos importantes del currículum: el aspecto psicológico y el aspecto pedagógico, elementos importantes que el docente deberá conocer y manejar para mejorar su práctica profesional.

El aspecto psicológico,¹⁸² analiza los procesos de desarrollo (físico, emocional y cognitivo), así como las diferentes formas como aprende el individuo. Mediante el proceso de aprendizaje el docente-alumno se apropia de los diferentes contenidos propuestos en el proyecto curricular, generándose en el individuo diversos procesos, tanto internos como externos que modifican su comportamiento, estableciendo además una amplia relación con el contexto que le rodea. El análisis de estos procesos ha originado una serie de teorías, cada una basada en alguna escuela de

¹⁸¹ Op cit. pp. 42-43.

¹⁸² Ibid. pp. 48-51.

pensamiento, que tratan de explicar las diversas formas de aprendizaje, entre las que se destaca la psicología genético-cognitiva (Piaget, Bruner, Ausubel); la psicología genético-dialéctica (Vigotsky) y la teoría del procesamiento de la información (Gagné).

La importancia de estas teorías acerca del aprendizaje del individuo, es que éste se convierte en mediador y procesador activo de los contenidos curriculares, depurándolos y eligiéndolos de acuerdo a su propio desarrollo cognitivo y emocional, en donde también el medio sociocultural juega una destacada función debido a que esto tiene como marco principal a una institución social: La escuela.

Todo esto nos conduce a analizar el aspecto pedagógico, que es otro de los elementos importantes de la fuente psicopedagógica.

El aspecto pedagógico¹⁸³ implica la integración de la teoría con la práctica, aporta elementos indispensables para llevar a cabo la concreción de un proyecto curricular. En este proceso la enseñanza es uno de los aspectos más importantes, este quehacer del docente se fundamenta de manera consciente e inconsciente en alguna teoría del aprendizaje así como en diversos métodos y procedimientos. A partir de ello la escuela y el docente crean y diseñan estrategias de enseñanza que permiten al alumno convertirse en un mediador y procesador de los diferentes contenidos curriculares con la finalidad de construir y reconstruir su cultura.

Un aspecto importante a tomar en cuenta es el nivel de desarrollo cognitivo del docente-alumno, sus saberes o conocimientos previos y algo muy importante, que el conocimiento propuesto impacte de forma significativa en su práctica profesional.

Otro elemento importante a considerar es que la acción pedagógica genere en el docente la capacidad de aprender a aprender, creando la posibilidad de que utilice lo aprendido en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana y profesional, con la

¹⁸³ Ibid. p. 52-57.

finalidad de hacer posible una mejor interacción en su contexto social, cultural y laboral.

8.3.3 Fuente epistemológica profesional¹⁸⁴

Esta fuente se ocupa del análisis de los diferentes contenidos a incluir en un diseño curricular, de los cuales los docentes-alumnos se deben apropiar para posteriormente aplicarlos a un campo laboral específico, esto es un saber y un saber hacer. La fuente epistemológica-profesional para su estudio se divide en dos partes muy importantes, por un lado está el aspecto epistemológico y por el otro el aspecto profesional.

El aspecto epistemológico, tiene como principal función analizar la estructura, la organización, clasificación y la secuenciación de los conocimientos de una disciplina específica que deberán ser incluidos en un proyecto curricular. Este proceso debe atender a las características de las disciplinas que son: Presentar conceptos ordenados que organizan la experiencia y el pensamiento humano; una forma específica de establecer la veracidad o falsedad de sus supuestos.

Lo anterior hace referencia a la estructura lógica de una disciplina, representada por hechos, conceptos, teorías, principios, etc. de cada área del conocimiento que este relacionado con su práctica docente. Lo cual deberá ser presentado tomando en cuenta los saberes previos, de forma tal que le sea fácil acceder a los contenidos propuestos.

De acuerdo con Coll¹⁸⁵, los contenidos son el conjunto de conocimientos y recursos científicos, técnicos y culturales, que se clasifican en tres grupos: conceptuales (hechos, conceptos, esquemas interpretativos que dan un significado), procedimentales (pasos, reglas y acciones encaminadas a lograr un resultado y que

¹⁸⁴ Ibid. p. 52-57

¹⁸⁵ Ibid. pp. 63-64.

implican una amplia gama de destrezas y habilidades cognitivas) y actitudinales (disposiciones de tipo cognitivo, afectivo y conductual hacia una determinada situación de aprendizaje), y que se incorporan a un proyecto curricular, con la finalidad de lograr determinados fines educativos. Es importante enfatizar que los contenidos propuestos deberán estar ampliamente relacionados con su práctica profesional.

El aspecto profesional,¹⁸⁶ es el otro elemento de la fuente epistemológica-profesional, su importancia radica en vincular al proyecto curricular con el contexto donde este se desarrolla, incorporándole así una dimensión sociolaboral. A partir de una formación continua del docente, podrá llevar a cabo una mejor intervención pedagógica.

Debido a lo anterior el diseño curricular deberá incluir principios, leyes y conceptos; así como habilidades, herramientas, procedimientos y estrategias, específicas del ámbito educativo, con la finalidad de hacer posible una adecuada formación profesional y una eficiente actuación dentro de una práctica profesional. Entendida esta como la serie de actividades y quehaceres propias de una ocupación que se ejerce en un determinado campo de la actividad humana.

Lo anterior hace referencia al perfil de egreso, que alude al conjunto de conocimientos teórico-conceptuales y teórico-prácticos y actitudinales, que se pretende lograr con la aplicación de un proyecto curricular, en este caso específico de las Comunidades de Aprendizaje.

La evaluación es otra de las actividades importantes del diseño y la aplicación curricular, por su trascendencia, este es un aspecto al que se le debe dar una especial atención, debido a que a partir de este proceso permanente, se puede llevar a cabo una pertinente adecuación o un replanteamiento del diseño curricular.

¹⁸⁶ Ibid. pp. 69-74.

Son varios los aspectos de un diseño curricular que se deberán tomar en cuenta durante el proceso de evaluación,¹⁸⁷ siempre con miras a un replanteamiento o una adecuación. A continuación se mencionan dichos aspectos, haciendo una distinción de acuerdo a la dimensión curricular a la que aluden: el perfil de egreso (académico y profesional), la estructura curricular (objetivos, contenidos, metodología de enseñanza aprendizaje y evaluaciones). La metodología, las estrategias aplicadas por docentes, los procesos de aprendizaje, los productos del aprendizaje y las condiciones materiales, especiales, humanas, etc., los valores, modelos, actitudes de los docentes, así como los procesos de socialización. En todos los casos anteriores deberá tomarse en cuenta el contexto sociocultural donde se desarrolla el proyecto curricular.

A partir de su participación en las Comunidades de Aprendizaje, se espera que el docente reafirme y desarrolle habilidades profesionales en los tres ámbitos del saber profesional: saber teórico, saber metodológico y saber social y filosófico, con la finalidad de que mejore su práctica profesional:

8.4 Saber teórico

Se pretende lograr que construya esquemas de conocimiento que le permitan adquirir una visión del mundo que supere los límites de su saber cotidiano y los acerque al conocimiento científico.

Desarrollará habilidades profesionales, esto es un conjunto de conocimientos, saberes habilidades y actitudes, de origen cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desempeño de sus quehaceres como docente. Estas pueden ser de orden técnico y didáctico, relacionadas con el manejo y preparación de contenidos; así como de orden relacional, pedagógico y social, esto tiene una amplia relación con los distintos tipos de interacciones que se establecen en el aula.

¹⁸⁷ Ibid. p. 185.

Establecer un constante acercamiento a diferentes enfoques teóricos, esto le permitirá una constante reflexión y replanteamiento de su práctica docente.

Desarrollar habilidades comunicativas que le permitan tomar conciencia crítica de su papel como profesional de la educación.

8.5 Saber metodológico

Desarrollar e incrementar sus esquemas de acción, que son sistemas de percepción, evaluación y decisión, que permiten al docente actuar en situaciones concretas, activando sus saberes para poder aplicarlos, con la finalidad de establecer un vínculo entre el profesor y su entorno, facilitando su comprensión, además de actuar como guías para el desarrollo de su práctica.

Reforzará su papel de facilitador, por lo que la acción pedagógica del profesional de la educación deberá partir de la plena conciencia de éste y de la trascendencia de su labor como formador de individuos también conscientes de su condición de seres racionales y que a su vez esto les permita interactuar en un contexto cada vez más complejo.

8.6 Saber social y filosófico

Desarrollar actitudes es uno de los aprendizajes más importante para acercarse al conocimiento científico y al de la vida diaria, por ello se requiere de un docente capaz de aprender de los otros y de compartir sus conocimientos.

Adoptar una actitud crítica y reflexiva ante la importancia del desarrollo de la Ciencia y la Tecnología con una relación armónica y sustentable con el medio ambiente.

Desarrollar una visión diferente para llevar a cabo la reflexión sobre su quehacer profesional, para tener un mejor acercamiento a nuevos conocimientos teóricos y para desarrollar su práctica docente de una mejor forma.

8.7 Objetivo general

La educación se concibe como uno de los principales instrumentos para transformar a nuestra sociedad, porque mediante el proceso educativo el individuo no sólo adquiere y fortalece sus habilidades cognitivas sino también desarrolla competencias y capacidades para interactuar de una mejor manera en su contexto social. En este proceso el docente a través de sus prácticas pedagógicas desarrolla un papel decisivo, por lo tanto un profesional de la educación debe estar en una continua formación, con la finalidad de que se familiarice con los progresos científicos y tecnológicos, porque en gran medida de ello depende la calidad de la educación, ante esto, el objetivo general de la presente propuesta queda como a continuación se especifica:

Se pretende que a través de un programa continuo de formación, que el docente adquiera conocimientos, conceptos, actitudes, y habilidades profesionales, con el propósito de que sea capaz de trazarse metas claras y al mismo tiempo seleccionar e innovar estrategias adecuadas para desarrollar su labor profesional de una mejor manera.

Por lo tanto la profesionalización del docente deberá centrarse en el desarrollo de **competencias profesionales**, conocimientos y saberes profesionales necesarios para innovar formas de enseñanza-aprendizaje. Estas competencias aluden a las habilidades, capacidades, destrezas, actitudes, conceptos y conocimientos necesarios para enfrentar y solucionar los diversos problemas que surgen durante el desarrollo de su práctica, lo cual le permitirá actuar con creatividad, responsabilidad y autonomía para enfrentar mejor su quehacer profesional.

8.7.1 Objetivos específicos

- * Fomentar en el docente una reflexión de su práctica profesional con el propósito de mejorarla continuamente, a través de un proceso permanente de formación en donde el diálogo intersubjetivo se coloque en el centro de dicho proceso.

- * Conducir al docente a cuestionar y revisar constantemente de forma crítica sus conocimientos y que además le permita establecer una relación cercana con métodos y teorías que comúnmente están en constante evolución y que además genere en él la necesidad de preguntar e indagar.

- * Se promoverá el cambio de actitudes, propiciarán prácticas democráticas, mediante la activa participación de los individuos involucrados en el proceso de formación, con la finalidad de generar en ellos acciones encaminadas a la transformación y mejoramiento de los procesos educativos.

- * En este proceso el papel del docente ocupa un papel central, concibiéndolo como un facilitador, por lo que la acción pedagógica del profesional de la educación deberá partir de la plena conciencia de éste y de la trascendencia de su labor como formador de individuos también conscientes de su condición de seres racionales y que a su vez esto les permita interactuar en un contexto cada vez más complejo.

8.8 Metodología

Mediante esta estrategia, el docente aprende a partir de la interacción con sus iguales, esta es una de las características más importantes que enriquece el proceso, por otro lado, se trata de un programa facilitador que considera al maestro como un profesional, como un docente-investigador y como uno de los elementos más trascendentes, tanto del proceso de enseñanza aprendizaje como de la institución educativa. Otra característica es que la participación del docente se da de manera voluntaria, siempre con la finalidad de mejorar su práctica pedagógica. Además, a partir de esta estrategia se pretende hacer uso de los recursos materiales, personales y cronológicos disponibles, así como satisfacer las necesidades de formación de los docentes participantes.

Uno de los propósitos de la participación de los docentes en este modelo alternativo de formación permanente es que se involucren en un proceso de crecimiento profesional continuo, ya que una vez iniciada la participación los docentes se ven involucrados en una espiral virtuosa de aprendizaje, de acuerdo a sus necesidades y su contexto, esto en función del tema o la problemática en cuestión, ya que al agotarse o solucionarse, se procede a elegir otro, siempre con el firme propósito de optimizar su práctica profesional.

Esta estrategia consta de cinco fases principalmente, aunque algunos autores proponen otras que lejos de confrontarse, se complementan, las cuales se mencionan a continuación, sin embargo estas pueden adaptarse a las circunstancias del centro escolar donde se llevará a cabo.

8.8.1 Fases del proceso en una comunidad de aprendizaje

❖ Primera fase, elaboración del currículo

En una primera etapa se lleva a cabo un periodo de sensibilización, en donde se da a conocer el proyecto de transformación, se analiza el contexto del centro educativo, identificando sus características, sus principales problemas y los retos. También se lleva a cabo la explicación general del proyecto, los beneficios que este conlleva, las diferentes fases que lo integran y las formas de aplicación.

Además en esta primera etapa se pretende que el docente a partir de su experiencia y sus propias necesidades, estructure o construya los currículos pedagógicos a seguir durante el proceso de formación continua. Es importante destacar que en materia curricular nada está predeterminado, no obstante, en esta fase se pone un especial énfasis en el diseño de un posible currículo que funja como eje rector de este proceso, no obstante también es importante destacar que tal diseño curricular queda supeditado a las circunstancias del proceso.

Paralelo al diseño, se hace indispensable la creación de significados compartidos de lo que se pretende analizar o investigar, esto permitirá que los docentes modifiquen y clarifiquen sus creencias y sus representaciones, esto a su vez les permitirá definir más profundamente y entender desde diversas perspectivas la problemática en cuestión y al mismo tiempo propiciará que los participantes adopten la función de profesor-investigador.

❖ Segunda fase, el diagnóstico

En la segunda etapa del proceso, a través de la reflexión los docentes participantes elaboran un diagnóstico de su realidad pedagógica dándole prioridad las diferentes problemáticas detectadas. Un elemento importante de esta etapa es la detección y

reconocimiento de los aciertos y los puntos débiles de su práctica profesional, este análisis permitirá conocer que aspectos de su realidad es preciso transformar.

En esta fase de exploración los participantes se involucran en tres tareas importantes: Identificar las prácticas pedagógicas actuales con el propósito de identificar las teorías que sustentan sus acciones. Explorar nuevas prácticas. Finalmente se depura y se reformula su cuestionamiento inicial. También se busca información, para compartirla, discutirla y para reflexionar y construir significados de forma colectiva. En esta fase los docentes utilizan y desarrollan diversas habilidades, procesos de pensamiento y reflexionan acerca de su práctica profesional.

❖ Tercera fase, la búsqueda colectiva de soluciones

Durante esta fase, en equipo se buscan y se diseñan las posibles estrategias, las cuales posteriormente se llevarán a la práctica con la finalidad de dar solución a las diferentes problemáticas que enfrenta durante su quehacer profesional. Esta etapa se considera como la etapa creativa y reflexiva, en donde el participante ponen en juego diversas destrezas que poco a poco ha ido perfeccionando o desarrollando como la flexibilidad del pensamiento, la capacidad para aprender de los errores y de transformar lo cotidiano en algo inusual y en donde además el docente esta constantemente construyendo nuevas ideas y teoría acerca de su práctica profesional.

❖ Cuarta fase, reflexión y replanteamiento

En la cuarta fase, los docentes analizan los resultados obtenidos después de la aplicación de las posibles soluciones. Si éstas fueron efectivas, se procederá a seleccionar la siguiente problemática a resolver o bien si no resultó, surge la necesidad de retroalimentación a partir de la interacción con los demás integrantes

del grupo con la finalidad de buscar otra u otras estrategias; si éstas no funcionan, entonces se solicita la intervención de un especialista.

Aquí lo más importante es el aprendizaje que se obtiene a partir de la reflexión de sus propias experiencias, esto permite profundizar más en su análisis, además favorece la toma de decisiones. Aquí la reflexión se da tanto en forma individual, en donde el docente analiza más a fondo su acciones, como en forma colectiva, la cual se centra principalmente en la apertura hacia el pensamiento de los demás y en el reconocimiento de que la diversidad de perspectivas enriquece el proceso de reflexión.

En cuanto a los desaciertos, estos se consideran como una oportunidad para investigar más profundamente y con frecuencia generan nuevos pensamientos y formas de actuar, lo que permite aprender de los propios errores.

❖ **Quinta fase, intervención del especialista**

Quinta y última fase del modelo consiste en la intervención del especialista con la finalidad de proporcionar a los participantes, mediante esquemas participativos, el aprendizaje de los contenidos y los procesos técnicos necesarios para dar solución a problemáticas específicas.

Si no es necesaria la intervención del especialista, en esta etapa se le brinda al docente la posibilidad de comunicar los hallazgos, de compartir los conocimientos adquiridos y discutir el proceso de aprender en el equipo. Además se le da la oportunidad de transformarse en un experto en el tema que investiga y convertirse en un consultor interno para el resto de la comunidad.

Un aspecto importante es el proceso de evaluación, que consiste en una **valoración permanente** de las diferentes acciones a realizar, con la finalidad de mejorar o actualizar las diferentes estrategias del proyecto, durante este proceso se recoge

todo tipo de información para analizarla y valorarla con la finalidad de que sirva como base para la toma de decisiones posteriores.

Otro elemento a destacar es que este proceso es **cíclico**, que una vez completado, el ciclo se inicia nuevamente, con el propósito de profundizar más acerca de la problemática en cuestión, con un tópico que se le relacione o con el tratamiento de una nueva temática, todo con la finalidad de generar una continua transformación de su práctica docente.

8.8.2 Formas de trabajo y participación

En cuanto a la forma de trabajo, en esta estrategia se considera esencial la participación y la colaboración de todos los participantes, de acuerdo a lo anterior en las C. A. se propone un sistema de organización que responde y se adapta a esos requerimientos, para ello se proponen tres líneas fundamentales de actuación que deberán fungir como un eje rector para lograr una transformación cualitativa, estas líneas son:

- *El trabajo por comisiones*, que es una forma de organización de carácter horizontal que permite la participación activa de todos los participantes y la toma de decisiones de forma directa.
- *La participación*, la cual se planifica de forma transversal, de tal forma que abarque todos los ámbitos y los actores de la institución, dando prioridad al trabajo en equipo a partir de reuniones, comisiones y coordinaciones. Y
- *La toma de decisiones*, en donde se le da preferencia a los acuerdos que se logran a partir del consenso colectivo, con la finalidad de dotar de validez y pertinencia a las acciones a realizar por los participantes.

*Ventajas de las Comunidades de Aprendizaje



* Esquema retomado la obra Formación basada en competencias de Sergio Tobón. p. 219.

Dadas las características de esta estrategia, se puede considerar como una alternativa que presenta más prerrogativas que desventajas para hacer posible una formación continua del docente en servicio. Algunas de las ventajas son:

Como ya se ha mencionado las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto de transformación de las escuelas, sin embargo, una de sus principales ventajas es que se basa en la reflexión y la interacción de sus participantes, a partir de esto se ponen en juego talentos, recursos, intereses y experiencias para idear un proceso compartido de enseñanza-aprendizaje que esté acorde a las necesidades de los integrantes del grupo. Además promueven la comunicación y el intercambio de experiencias, así como el acercamiento a elementos teóricos y la vinculación de estos con las experiencias prácticas, otro aspecto importante es que los docentes adoptan la función de profesor-investigador, con el propósito de incidir en sus prácticas pedagógicas y en los procesos aprendizaje.

En esta estrategia se parte de un concepto de educación integrada, participativa y permanente, que tiene como elementos claves el aprendizaje colaborativo la comunicación, la interacción, el diálogo y el consenso como elementos que propician el progreso constante del conocimiento y las habilidades colectivas. También se parte de la premisa que los profesores aprenden de la misma forma que los alumnos estudiando, interactuando con sus iguales, reflexionando, observando, compartiendo, investigando, etc.

En cuanto al aprendizaje, éste se concibe como un proceso dialógico, donde los participantes aprenden a partir del dialogo reflexivo y el intercambio de ideas o de información, que se basa en la propia experiencia, y transformador de la escuela y su entorno. Como un proceso constructivo en el que los involucrados son a la vez sujetos y protagonistas; un proceso social que se basa en las relaciones interpersonales y que se desarrolla en un contexto cultural. Aquí las actitudes, las creencias, los valores, las capacidades y habilidades profesionales están en constante evolución; incrementándose y recreándose a partir de una constante

interacción. Además el aprendizaje es autodirigido por el docente-alumno, en función de las problemáticas más significativas. El desarrollo profesional del profesor es colaborativo y está centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de hacerlos eficaces.

Otra característica importante es la participación voluntaria del docente, esto implica que la principal motivación de los maestros sea la de mejorar sus prácticas profesionales y sus técnicas pedagógicas, y en cuanto a los contenidos, éstos se construyen con la participación de los docentes, por lo tanto en lo que a currículos se refiere, nada es preconcebido. De esta manera el currículo no es estático.

Los docentes participantes elaboran un diagnóstico de su realidad pedagógica, que consiste en un ejercicio de reflexión y autocrítica, que pretende detectar y reconocer los aciertos y los puntos débiles de su quehacer profesional, También tiene la finalidad de identificar los supuestos, el pensamiento y las teorías que sustentan sus acciones, a partir de ello se genera la exploración de nuevas prácticas, se diseñan y se aplican las posibles soluciones, a partir de diversas estrategias factibles propuestas en colectivo para resolver la problemática en cuestión.

Entre los participantes debe prevalecer el principio de negociación, con la finalidad de establecer puntos de acuerdo entre los participantes; de crear significados compartidos acerca de lo que se pretende analizar o investigar, lo que permite fortalecer los vínculos como miembros de una comunidad educativa.

Una ventaja más es que la organización jerárquica y burocrática de las escuelas se cambia por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación, de tal forma que tanto profesores como autoridades se involucran en las diferentes actividades de investigación pedagógica. Además al docente se le brinda la posibilidad de compartir los conocimientos adquiridos. Esto le abre la posibilidad de transformarse en un experto en el tema y de convertirse en un consultor interno.

Considero importante subrayar que mediante esta estrategia se propone un currículo abierto y flexible, en donde los propios docentes, a partir del análisis de su práctica, realicen un diagnóstico de su realidad, realicen un diseño curricular, esto en función de las necesidades y de las diferentes problemáticas a las que se enfrentan cotidianamente en el aula.

Las características citadas representan ventajas de este programa de capacitación para docentes en servicio basado en Comunidades de Aprendizaje, No obstante las principales objeciones que se pueden afrontar durante la aplicación de esta estrategia son:

La disponibilidad de los profesores para enfrentar, compartir y aceptar nuevos conocimientos. La resistencia que el docente pone ante casi cualquier propuesta de cambio, debido principalmente por el temor a lo nuevo o a lo desconocido .

La escasa difusión de esta alternativa de trabajo para facilitar un proceso de formación de docentes. El aprovechamiento inadecuado de los escasos tiempos disponibles.

A pesar de estas inconveniencias, considero que la estrategia puede ser una alternativa viable para solucionar la problemática de la formación continua de los docentes en servicio. Lo anterior implica tres aspectos principalmente: Un replanteamiento de los programas de actualización que se ofrecen a los docentes en servicio. El uso adecuado tanto de los espacios como de los tiempos que brinda el Consejo Técnico Consultivo, dando prioridad a los temas relacionados con los aspectos técnico-pedagógicos. El aprovechamiento de los recursos humanos de los que disponen los Centros de Maestros que podrían fungir como especialistas de apoyo.

BIBLIOGRAFIA

- ALANÍS Huerta, Antonio. *El saber hacer en la profesión docente: Formación profesional en la práctica docente*. Trillas, México, 2001.
- ANGULO Rasco, J.F. Barquin Ruiz J.; Pérez Gómez, A.; *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Akal, España, 1999.
- *Artículo 3º constitucional y ley general de educación* .SEP 1993.p.
- ARNAUT, Alberto. *Historia de una profesión*. SEP. Biblioteca Normalista México 1998. 246 p.
- ARNAUT, Alberto. La federalización educativa en México. historia del debate sobre la centralización y descentralización educativa (1889-1994). EI COLMEX. CIDE. Méx. 1998.
- BAUTISTA García-Vera, Antonio. *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente* . Visor, Madrid, 1994.
- BARRIOS, Rosario. et. al. *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis, España, 1999.
- BRUNER, José Joaquín. *Globalización y el futuro de la educación : tendencias desafíos, estrategias*. UNESCO. 2000.
- CASARINI Rato, Martha. *Teoría y diseño curricular* . Trillas. México. 2004. pp. 230
- CASTELLS, Manuel. *La era de la información .la sociedad red* vol. I. XXI. México.
- CERDÁ Michel, Alma Dea. *Nosotros los Maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. Colección Educación. UPN. Méx. N°. 22 pp.190
- DELORS, Jacques et al. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. 1997
- DÍAZ Barriga, Ángel. *Docente y programa : lo institucional y lo didáctico*. Aique, Buenos Aires, Arg., 1995.
- Díaz Barriga Ángel. *El currículo Escolar Surgimiento y perspectivas*. AIQUE. Edit.
- DÍAZ Piña , Antonio. *Las políticas públicas en materia educativa*. SEP. México. 2003. p. 142
- Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. SEP. F.C.E. México. 2005.

- FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós, España, 1991.
- FREIRE, Paulo. *El grito manso* S. XXI. Argentina. 2003. pp.101
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del la autonomía*. S. XXI. México. pp.139
- FREIRE Paulo . *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México. 2005 pp. 246.
- GADAMER, Hans Georg. *Verdad y Método*. Sígueme .Salamanca Esp.
- GALINDO, Cáceres Luis Jesús. *Técnicas de investigación cultura y comunicación*. Addison Wesley Longman. 1998.
- GARCÍA Álvarez, Jesús. *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*. Escuela Española, España, 1993.
- GIMENO Sacristán, José. *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. IDEAS, Buenos Aires, 1997.
- HEGEL G. W. F., *Fenomenología del espíritu* .F C E. Mex. 2002. pp. 21-22
- IMBERNON, Francisco. *La formación del profesorado: formar para innovar*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1992.
- IMBERNON, Francisco. *La formación del profesorado*. Piados, España, 2ª.ed. 1997.
- KANT, Emmanuel. *Filosofía de la Historia* . F.C.E. Méx. 2000.
- LATORRE. *La investigación -acción*. Barcelona .2003.
- *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Graó, España, 4ª. Ed. 1998.
- *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. Comisión Nacional SEP SNTTE de Carrera Magisterial, México,1998.
- MARTINEZ Olive, Alba. *Construir el programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica 1995-2000. memoria del quehacer educativo*. SEP. México, 2000
- MENESES, Morales Ernesto. Et al. *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964*. Vol. III. CEE. UIA. México . 1988.
- MENESES, Morales Ernesto. Et al. *Tendencias educativas oficiales en México. 1964-1976*. IV. CEE. UIA. México. 1999.

- ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. FCE CIDE-NF, México, 1995.
- OROS, Rodríguez, Jesús. *Profesionalización docente y escuela pública en México 1940-1994*. UPN, México, 1994.
- *Plan de estudios , Licenciatura en educación primaria* SEP. Méx. 1997.
- *Plan Pedagógico para apoyar la formación del individuo*. SEP, México, 1988.
- *Plan y Programas de Estudio 1993*. SEP, México, 1993.
- PAQUAY, Léopold. Et. al. *La formación profesional del maestro, estrategias y Competencias*. F.C.E. México. 2005.
- PESCADOR Osuna, José Angel. *Aportaciones para la Modernización Educativa*. UPN, México, 1994.
- PONCE, Anibal. *Educación y lucha de clases*. Ediciones Quinto sol. Méx. 2002.
- PRAWDA, Juan. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. Grijalvo. México. 1984.
- PRAWDA Juan, Flores Gustavo. *México Educativo Revisitado*. Océano. México 2001.
- *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. SEP, México, 1989.
- *Programa para elevar la calidad de la educación primaria*. SEP, México, 1982.
- *Programa nacional de educación 2001 - 2006*. SEP, México, 2001.
- *¿Qué formación para los maestros?* UNESCO, París, 1994.
- ROCKWELL, Elsie. *La escuela cotidiana*. FCE, México, 1995.
- ROCKWELL, Elsie. *Desde la perspectiva del trabajo docente*. IPN, México, 1987.
- ROCKWELL, Elsie. *Ser Maestro Estudios sobre el trabajo docente*. SEP. El Caballito, México, 1985.
- RODRÍGUEZ, Gil y García. *Metodología de la investigación cualitativa*.
- SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Filosofía de la praxis*. México. Grijalbo. 1880.

- SANDOVAL Flores, Etelvina. *La formación de maestros en México, un debate necesario en política de la educación básica*. Secretaría de Educación y cultura UPV, Xalapa, Ver., 2000.
- TOBÓN, Tobón Sergio. *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo Diseño curricular y didáctica*. ECO EDICIONES. Colombia. 2004.
- SEP. *Bases para el desarrollo del programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio*. PRONAP, México, 1995
- SEP. *Formación y actualización del magisterio*. Dirección General De Planeación, México, 1977.
- *Sistema de superación permanente dirigido al magisterio: una alternativa de actualización docente*. UPN, México, 1989.
- *Sistema de actualización para docentes de educación básica y de educación normal: propuesta*. UPN, México, 1991.
- VILLORO, Luis. *Crear, saber, conocer*. Edit. Siglo XXI. Méx. 2000. 310 p.
- YUS Ramos, Rafael. *Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad*. Akal, España, 1999.

OTRAS PUBLICACIONES

- AVALOS, Beatrice. *Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. en Perspectivas*. UNESCO, Vol. XXXII, no. 3. septiembre 2002.
- BARRIO de la Puente, José Luis. *La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. En Teoría de la educación*. España. Vol. 17. 2005.
- CARRIZALES Retamoza, César. *Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual. Serie Debate Pedagógico II*. UAEM.
- CAZARNY, Gabriela . *Las escuelas normales frente al cambio* No. 16. SEP 2003.
- COLL, César. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001
- COLL, Salvador César. *El análisis de la práctica educativa: reflexiones propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar en: Revista Tecnología y Comunicación Educativa*. 1994.
- CORTÉS, Vera José de Jesús. *El trinomio comunidades de aprendizaje, bibliotecas digitales y competencias informativas. En Biblioteca universitaria*. Nueva Época enero-junio Vol. 8. N° 1.
- FOLLARI, Roberto. *Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente. En Perfiles Educativos*, no. 82, México, 1998.
- GUERRERO, Araiza Cuauhtémoc. *Participación social y trabajo docente, componentes para elevar la calidad de la educación. Contrastes*. México, UPN, 1997, No. 1 Año 1.
- GOMEZ, Villalpando, Armando. *Formación Docente y Relación Maestros-Padres de Familia*. Educación 2001, Año III, No. 46, México, marzo 1999.
- HERRERA Beltrán, Claudia. *El nivel de aprendizaje en la educación básica "esta lejos de lo deseable"*. INEE. La Jornada. nov. 24. 2004. p. 49.
- JAUSSI, María Luisa y Luna Francisco. *Comunidades de Aprendizaje, En Cuadernos de Pedagogía*. España. Septiembre. de 2002. N° 316.
- MANTEROLA, P. Marta. Astudillo, Osvaldo. *El aprendizaje de los educadores y la formación de Comunidades de Aprendizaje. En Pensamiento Educativo*. Chile. Vol. 32. Jul. de 2003.

- MORENO Bayardo, María Guadalupe. *El criterio de pertinencia como eje de una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. CIPSSEJ, México.
- *Qué pasa con Carrera Magisterial?.* En *Cero en conducta*, México, Año II, No. 42-43, 1996.
- PAJARES, Vela Amaya. Et. al. *Alternativa a 2000 años de educación: Las Comunidades de Aprendizaje*. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Dic. de 2000. N° 39 .
- RODRÍGUEZ, G. Lucía. et.al. *La formación de docentes entre lo deseable y lo posible*. ISEPEG, México.
- SEP. *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. SEP, Cuadernos de Discusión 1, México.
- TORRES, del Castillo Rosa María. *Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?.* *Perfiles Educativos*, no. 82, México, 1998.
- Una educación Basada en competencias. Primaria en el D. F. SEP. 2004.
- UNDA, María Pilar. *La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros ¿otros modos de formación?.* *Perspectivas*. UNESCO, Vol. XXXII, no. 3. septiembre 2002
- *Reestructuración de la SEP*. En *Educare nueva época*. Año1.N°.1.Méx.2005
- [http Gobierno://www.s ep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm](http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm). 09-06-05
- <http://ciberhabitat.gob.mx/academia/proyectos/enciclomedia.htm>.
- [http:// www.sep.gob.mx/escuelas de calidad](http://www.sep.gob.mx/escuelas de calidad).

A N E X O S

ANEXO 1**GUÍA DE OBSERVACIÓN ACERCA DE LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR EN EL EJERCICIO PROFESIONAL EN LOS AMBITOS:**

- 1.- Desempeño ante el grupo.
- 2.- Su relación con el grupo de docentes.

1.- Desempeño ante el grupo

	NOMBRE DEL DOCENTE	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1.-	El profesor maneja adecuadamente los contenidos de su grado, su lenguaje es acorde al grado que atiende			
2.-	Propicia la participación del alumno durante el desarrollo de su clase.			
3.-	Utiliza adecuadamente los libros de texto			
4.-	Utiliza el material didáctico disponible en la escuela			
5.-	Aplica la planeación que realiza Previamente			
6.-	Pone en práctica estrategias de aprendizaje innovadoras.			
7.-	Hay un ambiente de clase que propicie la participación y la creatividad del alumno			
8.-	Distribuye adecuadamente los tempos de trabajo.			
9.-	Promueve actividades extraescolares en sus alumnos.			
10	En su práctica predominan formas de trabajo Tradicionales.			

ANEXO 2

ENCUESTA A DOCENTES

Estimado profesor, este cuestionario tiene la finalidad de recabar información que me será de gran utilidad en mi trabajo de investigación acerca de la formación docente. Favor de leer y contestar lo más apegado a la realidad. Agradezco de antemano su colaboración.

NOMBRE _____

		SI	NO
1.-	Realizó estudios de normal con licenciatura		
2.-	Tiene estudios de licenciatura o alguna especialización		
3.-	Si tiene licenciatura, esta tiene relación con la educación		
4.-	Participa actualmente en algún cursos de actualización		
5.-	Participa en el Programa de Carrera Magisterial		
6.-	Participa en los cursos estatales y nacionales de Carrera Magisterial		
7.-	Participar en las jornadas de trabajo de maestras y maestros		
8.-	Son de utilidad en la práctica docente, las jornadas de trabajo implementadas por la DGSEI		
9.-	Aplica las propuestas de los cursos de Carrera Magisterial en su aula		
10.-	Participa o ha participado en cursos que no tienen valor para Carrera Magisterial		

GUIA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

1.-¿Qué licenciatura estudio?_____

2.-¿Se tituló?_____

3.-Si no se tituló ¿Hasta que semestre estudió?_____

4.-¿Qué curso está tomado actualmente?_____

5.-¿En que institución lo está tomando?_____

6.-¿Por qué lo agrada asistir a las jornadas de trabajo?_____

7.-¿Por qué considera que si/no son de utilidad estas jornadas?_____

8.-¿A qué cursos sin valor a C. M. ha asistido?_____

9.-¿Qué opina de los cursos que se ofrecen con valor a C. M.?_____

10.-¿Considera que le han sido de utilidad para su práctica?_____

¿Por qué?_____

11.-¿Considera positivo que los cursos imparten en los centros de maestros sean los únicos con valor para C. M.?_____

ANEXO 2.3.**CUESTIONARIO PARA ALUMNOS**

Estimado alumno, este cuestionario tiene la finalidad de recabar información que me será de gran utilidad para mi trabajo de investigación. Favor de leer y contestar.

INSTRUCCIONES: Subraya la respuesta correcta.

1.- ¿Te agrada trabajar con tu maestro?

- a) SI b) No

2.- ¿Qué materiales ocupa tu maestro para impartir su clase?

- a) pizarrón y gis b) carteles c) fotocopias d) otros ¿Cuáles? _____
-

3.- ¿Entiendes los diferentes temas que trabajas con tu maestro?

- a) siempre b) a veces c) nunca

4.-¿Trabajan los libros de texto ?

- a) siempre b) algunas veces c) nunca

5.-¿Dónde trabajan los libros de texto?

- a) en clase b) en casa c) casi nunca los uso

6.- ¿Cómo trabajan los libros de texto?

- a) individualmente b) en equipo c) con tu maestro

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

ANEXO 1.1

1.1.- Su relación con los compañeros docentes

	NOMBRE DEL DOCENTE:	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1.-	El trato con los demás profesores es de cordialidad, esta integrado al grupo de docentes.			
2.-	El docente es una persona conflictiva que dificulta las relaciones del grupo.			
3.-	Participa activamente en las reuniones o sesiones de trabajo del personal docente.			
4.-	Apoya el trabajo en equipo.			
5.-	Participa activamente en la organización de los trabajos técnico-pedagógicos del plantel escolar.			
6.-	Se niega a participar en las actividades que se proponen en el grupo de docentes.			
7.-	Consulta sus dudas acerca de los contenidos con otros compañeros o con personas ajenas al plantel escolar.			
8.-	Aporta ideas valiosas durante las sesiones de trabajo.			
9.-	Planea sus actividades con sus compañeros de grado.			
10.-	Cumple con las comisiones que se le asignan por parte de la dirección escolar.			