



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099, D.F. PONIENTE**



**LA IMPORTANCIA DE LA CAPACITACIÓN DE LOS
DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA ALCANZAR LA
CALIDAD EDUCATIVA: EL CASO DE MÉXICO**

TESIS

**INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN
PLANEACIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA

MARISOL ESTEFANÍA DÍAZ GUZMÁN

MÉXICO, D.F.

ENERO DE 2014

DEDICATORIA

Hoy culmino una meta más en mi camino, una de las más importantes la cual no hubiera sido posible sin el apoyo de algunos Ángeles que Dios puso en mi camino.

Dedico este trabajo a todos ellos, por ser parte importante de mi vida: mi familia de origen y la que he incorporado por elección, a mi esposo y mis amigos.

Sobre todo a una persona muy especial la Maestra Guadalupe Quintanilla, un temple de belleza interior y exterior, un ejemplo para cualquier mujer, un ideal de persona, que fortuna de tenerla conmigo, a ella le debo este logro.

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO 1. LOS ELEMENTOS REFERENCIALES Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	4
1.1. LOS ELEMENTOS REFERENCIALES DEL TEMA	4
1.1.1. LA JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA	4
1.1.2. EL CONTEXTO REFERENCIAL	5
1.1.2.1. LA CAPACITACIÓN: UN CONCEPTO	5
a) INTERNACIONAL	6
b) MÉXICO	8
1.1.2.2. LA CAPACITACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO	9
1.2. LOS ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.2.1. EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.2.2. EL PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS GUÍA	11
1.2.3. EL PLANTEAMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	11
1.2.3.1. EL OBJETIVO GENERAL	11
1.2.3.2. LOS OBJETIVOS PARTICULARES	12
1.2.4. LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL UTILIZADA EN LA INDAGACIÓN	12
1.2.4.1. EL PLAN DE TRABAJO	12
1.2.4.2. EL SISTEMA DE INFORMACIÓN	13
1.2.4.3. EL MÉTODO BIBLIOGRÁFICO	14
1.2.4.4. LA RECOPIACIÓN DEL MATERIAL	14
1.2.4.5. LA ORGAIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL MATERIAL	14
1.2.4.6. LA REDACCIÓN DEL DOCUMENTO FINAL	15
CAPÍTULO 2. EL MARCO HISTÓRICO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN	16
2.1. ¿QUÉ ES UN MARCO HISTÓRICO-REFERENCIAL?	16
2.2. ANTECEDENTES Y ELEMENTOS DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN MÉXICO	17

2.2.1. ANTECEDENTES DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN DE MÉXICO	17
2.2.1.1. PARADIGMA DE LA CAPACITACIÓN EN MÉXICO	17
2.2.1.2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA CAPACITACIÓN EN MÉXICO	24
2.2.1.3. BENEFICIOS DE UNA EXCELENTE CAPACITACIÓN	26
2.2.1.4. CONCEPTOS GENERALES QUE IMPLICAN A LA CAPACITACIÓN	27
2.2.1.5. ENFOQUES Y CONCEPTOS	28
2.3. DETERMINACIÓN DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN	45
2.4. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	50
2.5. ESTRUCTURACIÓN DEL PLAN	51
2.6. LA RENTABILIDAD DE LA CAPACITACIÓN	52
CAPÍTULO 3. LAS INSTANCIAS CAPACITADORAS DE DOCENTES, EN MÉXICO: UN ANÁLISIS HISTÓRICO	60
3.1. EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO (IFCM)	60
3.2. LA DIRECCIÓN GENERAL DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO	63
3.3. LOS CENTROS DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO (CAM)	64
3.4. LA FORMACIÓN CONTINUA, DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO	67
3.4.1. ANTECEDENTES	67
3.4.2. DE LA ACTUALIZACIÓN COYUNTURAL A LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE	67
3.4.2.1. PRIMERA ETAPA DEL PRONAP	68
3.4.2.2. SEGUNDA ETAPA DEL PRONAP	69
3.4.2.3. LOGROS DEL PRONAP	71
3.5. LAS INSTANCIAS ESTATALES DE FORMACIÓN CONTINUA	75
3.6. LOS CENTROS DE MAESTROS	77
3.7. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN)	82
3.7.1. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA UPN: UNA MIRADA RETROSPECTIVA	84
3.8. OTRAS INSTANCIAS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE	104

CAPÍTULO 4. LA REFORMA A LA EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO COMO PROMOTORA DE LA ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE	105
4.1. ¿QUÉ DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN SERVICIO PLANTEA LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO?	114
CAPÍTULO 5. IMPACTOS DE LA CALIDAD DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO	131
5.1. DEFINICIONES DE CALIDAD	133
5.2. CALIDAD Y EVALUACIÓN	135
5.3. POSIBLES MODELOS DE CALIDAD PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	138
5.4. LA EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS EN SU CONTEXTO	142
5.5. COMENTARIOS FINALES	147
CONCLUSIÓN	150
BIBLIOGRAFÍA	156
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	161

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la capacitación de los recursos humanos, es una prioridad que tienen las empresas o las instituciones para contar con personal calificado y productivo.

La capacitación es un proceso educacional de carácter estratégico aplicado de manera organizada y sistémica, mediante el cual, los colaboradores adquieren o desarrollan conocimientos y habilidades específicas relativas al trabajo y modifica sus actitudes frente a los quehaceres de la organización, el puesto o el ambiente laboral.

Por lo anteriormente citado, se establece que la capacitación es el motor de la innovación con base en la creatividad de la fuerza laboral que se desempeña dentro de las organizaciones.

Hablar del mundo empresarial, es un referente dentro de este rubro y bien se podría citar que en sus inicios, la capacitación nació en el sector productivo empresarial.

Actualmente y después de haberse convertido en una ley, todos los sectores, incluido el educativo, asumen la responsabilidad de capacitar y actualizar a su personal.

El sector educativo es uno de los más sensibles a que quienes laboran en él, sean ampliamente insertados sistemáticamente en los procesos de actualización, ello, con la intención de una correcta formación de las nuevas generaciones de ciudadanos y garantizar la productividad nacional.

El presente documento, se enfoca al tratamiento de la problemática de la capacitación y la actualización en México.

La problemática de la a capacitación de los Docentes de Educación Básica en México, se debe considerar piedra angular en los procesos de avance y logros dentro de los esquemas de desarrollo que plantea la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB). Ello implica el involucramiento de las autoridades competentes para establecer los criterios de inversión y desarrollo de las líneas de acción del propio proyecto.

Aunque es prudente reconocer que en el país, el Gobierno Federal, ha encaminado cuantiosos recursos para dirimir la problemática de la actualización docente, sin embargo, esta inversión no se denota en la realidad del aula escolar de la Educación Básica.

Por ello, la intención de a través de la presente investigación, de detectar, cuáles son las vertientes negativas implicadas en la obtención de resultados no positivos para el Sistema Educativo Nacional, sobre todo en las evaluaciones internacionales que nos

ubican en los últimos lugares de la escala de países evaluados en el contexto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (OCDE).

Para efectos de presentación de los resultados obtenidos en la Investigación Documental llevada a cabo, el documento se dividió en cinco Capítulos:

En el Primer Capítulo, se establecen los Elementos Referenciales y Metodológicos de la Investigación Documental.

En el Capítulo 2., se constituyó un Marco Histórico Referencial del estudio.

El Capítulo 3., hace alusión a la evolución histórica de las instancias capacitadoras de docentes en México, ello, bajo un análisis retrospectivo.

En el Capítulo 4., se analiza la Reforma a la Educación Básica de México como Promotora de la Actualización y Capacitación Docente.

El Capítulo 5., revisa los Impactos de la Calidad de la Capacitación Docente en los Profesores de Educación Básica de México.

Se incorporaron al documento en su sección final, las Conclusiones alcanzadas, la Bibliografía consultada y las Referencias de Internet.

CAPÍTULO 1. LOS ELEMENTOS REFERENCIALES Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

1.1. LOS ELEMENTOS REFERENCIALES DEL TEMA

1.1.1. LA JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

La capacitación de los Docentes de Educación Básica en México, se debe considerar piedra angular en los procesos de avance y logros dentro de los esquemas de desarrollo que plantea la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB). Ello implica el involucramiento de las autoridades competentes para establecer los criterios de inversión y desarrollo de las líneas de acción del propio proyecto.

Sin embargo, a la fecha y después de ciertos avances, tales como lo es la Reforma Laboral que ha inquietado a los distintos núcleos de profesores de la Educación Básica, no se ha observado una clara intención gubernamental para, académicamente solventar los diversos encuadres que enmarcan a la RIEB.

Una de las grandes líneas de política educativa en México en las últimas etapas de la historia de la educación, se ha orientado a atender la formación de docentes, tanto en su fase inicial como la continua y permanente.

Resulta pertinente la propuesta de la Secretaría de Educación Pública, (SEP), que a partir de un balance sobre la situación de formación inicial, actualización y

capacitación y desarrollo profesional, impulsar la misma hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica, dirigida a los sistemas estatales del país con el propósito de avanzar hacia el cumplimiento de uno de los compromisos establecidos en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (ANMEB), signado en 1992 respecto al establecimiento del Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación Docente.

A la fecha, la capacitación y actualización docente de los profesores en servicio que atienden la Educación Básica, adolece de severas deficiencias por la falta de una generalidad que abarque, no sólo a los medios urbanos y semiurbanos, de las grandes urbes, sino también, las áreas rurales y marginales del país.

1.1.2. EL CONTEXTO REFERENCIAL

1.1.2.1. LA CAPACITACIÓN: UN CONCEPTO¹

La capacitación es un proceso educacional de carácter estratégico aplicado de manera organizada y sistémica, mediante el cual los colaboradores adquieren o desarrollan conocimientos y habilidades específicas relativas al trabajo, y modifica sus actitudes frente a los quehaceres de la organización, el puesto o el ambiente laboral. Como componente del proceso de desarrollo de los recursos humanos, la capacitación implica por un lado, una sucesión definida de condiciones y etapas

¹ Carlos Reynoso Castillo. Notas sobre la Capacitación en México. Revista Latinoamericana de Derecho Social. Núm. 5, julio-diciembre de 2007. Págs.165-190

orientadas a lograr la integración del colaborador a su puesto de trabajo, y/o la organización, el incremento y mantenimiento de su eficiencia, así como su progreso personal y laboral en la empresa y por otro lado, un conjunto de métodos, técnicas y recursos para el desarrollo de los planes de trabajo y la implantación de acciones específicas de la organización para el normal desarrollo de sus actividades.

Es relevante el preparar a los colaboradores para la ejecución de las diversas tareas y responsabilidades de la organización, proporcionándole oportunidades para un continuo desarrollo personal, no sólo en sus cargos actuales, sino también, para otras funciones para las cuales, el colaborador puede ser considerado.

La capacitación, es la vía para cambiar la actitud de los colaboradores, con varias finalidades, entre las cuales estarían prioritariamente, crear un clima más propicio y armoniosos entre los trabajadores aumentar su motivación y hacerlos más receptivos a las técnicas de supervisión y gerencia.

a) Internacional

La capacitación hoy en día, es considerada una herramienta fundamental tanto para las empresas como para el desarrollo del mismo individuo.

Vivir en un mundo globalizado, exige a las personas que estén al tanto y al día y que los individuos cumplan con una serie de habilidades y conocimientos que los permitan competir por una condición de vida y económica aceptables.

Para una empresa, es fundamental que los empleados estén capacitados, pues es considerado por muchos administrativos como el principal factor de competitividad en el mercado actual.

Con base en un estudio realizado por la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) titulado “Education at Glance”, ² durante la última crisis económica, los que se vieron más fuertemente afectados, fueron los jóvenes con un nivel educativo bajo a diferencia de las personas con Educación Superior ya que la tasa de desempleo para este grupo experimentó sólo un leve aumento.

Invertir en capacitación es uno de los métodos más redituables al corto, mediano y largo plazo, tanto para personas como para las empresas.

Es el contexto mundial, las personas mejor preparadas, tienen mayor posibilidad de poder elegir otras opciones de empleo, denotándose que el personal especializado sobre determinado trabajo, tiende a no obtener un empleo bien remunerado acorde a las funciones que realiza, pero, en estos días convulsionados por la innovación y la reingeniería en el mercado de trabajo, **saber un poco de todo puede ser la clave que los distinga de los demás.**

La capacitación trasciende desde algo sencillo como estar al tanto de las noticias y de las innovaciones tecnológicas, hasta tomar un curso, estudiar un idioma, etc.

² OECD. Education at a Glance 2012. OECD. Indicators. Better Policies For Better Lives. http://dx.doi.org/10.1787/eag_2012-en (Fecha de Consulta: Agosto de 2013)

b) México

México, junto con Brasil, son dos de las economías más fuertes de la región, siendo México, el país con más número de Tratados de Libre Comercio, lo que ha provocado a lo largo de las últimas dos décadas, el haber experimentado grandes cambios en materia de capacitación.

En los años 70's, México detentaba una economía cerrada y de escasa competencia, las compañías mexicanas no hacían demasiado esfuerzo por incrementar la calidad de sus productos, ni tenían interés en desarrollar a sus empleados.

Los ascensos eran inusuales y a menudo estaban basados en redes de contacto o en relaciones interpersonales, más que en el desempeño laboral.

Hasta ese momento, la forma más usual de un nuevo empleado para aprender su trabajo, era mediante el "sistema de aprendiz". En otras palabras se le asignaba un mentor (a menudo un antiguo trabajador que no tenía idea de cómo transmitir el conocimiento) y así trataba de "...agarrar lo que podía". Otro método popular, fue lo que se conoce como "Sumérgelo en el agua. Si puede nadar, sobrevivirá"...

La situación comenzó a cambiar en 1978, cuando el Presidente, José López Portillo, se dio cuenta de la necesidad de incrementar el nivel de productividad industrial del país y entonces aprueba varias leyes para estructurar la legislación laboral mexicana.

Estas nuevas leyes fueron conocidas como "Ley Entrenamiento", que establecían la obligación de cada empleador mexicano de proveer entrenamiento formal y adecuado para cada uno de sus trabajadores. Dicha Ley, establecía regulaciones para las necesidades de capacitación, planes de formación anuales, certificación de instructores, etc.

Con el explosivo crecimiento industrial durante los años 90's, durante la implementación del Tratado de Libre Comercio (NAFTA), la necesidad de capacitación profesional se volvió obligatoria y múltiples fábricas mexicanas, iniciaron el camino hacia la certificación ISO, buscando reconocimiento internacional.

El aumento de la inversión extranjera en México también provocó otros tipos de entrenamiento como programas transculturales y capacitación directiva.

1.1.2.2. LA CAPACITACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

El concepto de capacitación docente, se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores dentro de los ámbitos del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades, cada uno de éstos, necesarios para cumplir sus labores eficazmente en la sala de clases, escuela y comunidad escolar.

Aunque idealmente la capacitación docente puede ser concebida y organizado como un perfeccionamiento continuo, con frecuencia, es dividida en las siguientes etapas:

- Capacitación docente inicial: un curso anterior al trabajo de profesor responsable de una sala de clases.
- Iniciación: proceso en el cual se adquiere conocimientos y respaldo durante los primeros años de aprendizaje o el primer año en un escuela particular)
- Desarrollo profesional: proceso dentro de la sala de clases para profesores en práctica.

1.2. LOS ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro del esquema de un trabajo de investigación, resulta altamente relevante establecer las características del cómo se va a hacer la indagación, dicho aspecto se basifica en el empleo de una metodología especializada que corresponda a la línea de desarrollo del propio trabajo.

El desarrollo de los planteamientos base de la investigación, son los siguientes:

1.2.1. EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuál es la importancia que tiene la capacitación de los Docentes de Educación Básica para alcanzar la calidad educativa en México?

1.2.2. EL PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS GUÍA

La importancia que tiene la capacitación de los Docentes de Educación Básica para alcanzar la calidad educativa en México, es determinante y se precisa de acciones contundentes que incluyan a todos los profesores y profesoras en servicio.

1.2.3. EL PLANTEAMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.3.1. EL OBJETIVO GENERAL

Revisar y analizar por medio de una Investigación Documental, los procesos de capacitación que se han llevado a cabo para apoyar a los Docentes de Educación Básica en servicio, y con base en ellos, alcanzar la calidad educativa en México

1.2.3.2. LOS OBJETIVOS PARTICULARES

- * Diseñar la Investigación Documental**
- * Llevar a cabo la Investigación Documental**
- * Revisar los procesos de capacitación que se han llevado a cabo para apoyar a los docentes de Educación Básica en servicio**
- * Analizar los esquemas de mejora que se han producido como resultado de los procesos de capacitación docente en México**
- * Sintetizar y concluir los estados del conocimiento y problemáticas sobre la capacitación docente en México**

1.2.4. LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL UTILIZADA EN LA INDAGACIÓN

La metodología que sustenta la indagación que se presenta, se encuentra bajo los lineamientos de una Investigación Documental y cuyos puntos específicos fueron:

1.2.4.1. EL PLAN DE TRABAJO

Estructurar el Plan de Trabajo, resultó fundamental para la guía y orientación de las actividades a realizar, ya que permitió organizar en forma lógica y sistemática las acciones que se requerían para realizar la labor de la investigación. Un Plan de Trabajo que no tenga las cualidades de ser ordenado y metódico, llevará indudablemente al fracaso a investigación, ya que la falta de sistematización no

permitirá dar unidad a las partes y conducirá a que el tratamiento de los temas se disperse en digresiones de pensamiento.

El Plan de trabajo permitió, además de ser una excelente guía para la investigación, ofrecer la oportunidad de revisar el proceso antes de emprenderlo y en él se valoraron todas las etapas. El Plan fue en sí una tentativa que proporcionó una visión real y completa de la estrategia de investigación.

Parte fundamental de la estructura del Plan de Trabajo, la constituyó **EL ESQUEMA** de desarrollo de la investigación y que fue establecido, una vez definido el tema.

Éste, a la vez, permitió visualizar todo el proceso y el contenido de la investigación, desde luego, bajo las consideraciones de flexibilidad para modificarlo conforme se requiriera a lo largo del desarrollo de la investigación.

1.2.4.2. EL SISTEMA DE INFORMACIÓN

EL SISTEMA DE INFORMACIÓN utilizado, fue principalmente la **BIBLIOTECA** de la cual derivó la **FUENTE** más utilizada que fue la **FICHA BIBLIOGRÁFICA**, asimismo, otro **SISTEMA DE INFORMACIÓN utilizado frecuentemente en este trabajo**, fue **LA HEMEROTECA** cuya **FUENTE** fue la **FICHA HEMEROGRÁFICA**.

Asimismo, **LA INTERNET**, brindó un invaluable apoyo al desarrollo de la investigación como **SISTEMA DE INFORMACIÓN** de consulta permanente.

1.2.4.3. EL MÉTODO BIBLIOGRÁFICO

El Método Bibliográfico utilizado en la Investigación Documental que se presenta, fue el de **SISTEMATIZACIÓN BIBLIOGRÁFICA**, lo que permitió identificar, organizar, clasificar y sistematizar los datos recabados.

1.2.4.4. LA RECOPIACIÓN DEL MATERIAL

Éste proceso fue realizado al término de la elaboración del Plan de Trabajo y consistió en realizar de manera organizada el acopio del materia y representó una búsqueda constante en libros, revistas, folletos, documentos en general y desde luego, también la indagación en la INTERNET.

Posterior a la búsqueda en los elementos bibliográficos descritos, se procedió a la elaboración de las Fichas Bibliográficas, Fichas Hemerográficas y los registros documentales de INTERNET, como Técnicas de Registro de la Información.

1.2.4.5. LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL MATERIAL

Al concluir la recopilación y registro del material, actividad que se desarrolló mediante **FICHAS DE TRABAJO** de tres índoles: **TEXTUALES, COMENTARIO Y DE RESUMEN**, se procedió a organizar los datos concentrados en las fichas mencionadas, tarea que representó serias dificultades por el cúmulo de material reunido, pero se implementaron cinco etapas:

- 1.- FORMACIÓN DE UN FICHERO**
- 2.- COMPARACIÓN DE DATOS**
- 3.- SELECCIÓN DE DATOS**
- 4.- ORDENAMIENTO DE LOS DATOS Y**
- 5.- EL ANÁLISIS CRÍTICO**

1.2.3.6. LA REDACCIÓN DEL DOCUMENTO FINAL

Una vez consultados los documentos necesarios para reunir el material, base del análisis para el desarrollo de la investigación, se trabajó la última fase que es el asentar los resultados de la investigación.

En esta fase se expresó de una manera clara y objetiva el informe, resultado de la investigación que se presenta.

CAPÍTULO 2. EL MARCO HISTÓRICO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. ¿QUÉ ES UN MARCO HISTÓRICO REFERENCIAL?

Marco histórico referencial: en esta parte del proyecto o plan de investigación, se desarrollan las etapas de cambios, que se hayan dado en el transcurso de formación de la temática que se estudia, sin interesar los pormenores del mismo y los acontecimientos colaterales, es necesario desarrollar e identificar las etapas de cambios y transformaciones, de tal manera que se pueda establecer el nivel de desarrollo en que encuentra en el momento del estudio.

La incorporación de marcos teóricos en la investigaciones, de todo tipo y especialidad, tiene el sentido de identificar que los acontecimientos que conforman la historia, deben ser entendidos en la perspectiva diacrónica y la sincrónica, es decir los hechos que conforman la historia no tiene en su acumulación una gran línea que los identifica, empero estos hechos con las mismas características aparecen con mucho retraso en otras latitudes y en otras sociedades. El marco histórico es justamente para ubicar en qué etapa de desarrollo se encuentra la situación problemática o el aspecto de que estamos investigando.

En una investigación se pueden plantear de ser necesario, una o varias teorías que ayuden a explicar el problema y los fenómenos que se quieren investigar, es más, se puede recurrir de ser necesario, a teorías planteadas dentro de las distintas

disciplinas que no necesariamente sean dentro del campo o de la especialidad dentro de la se considera corresponde la investigación.

El marco histórico referencial, tiene el propósito de dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema. De éste, dependerá el resultado del trabajo. Significa poner en claro para el propio investigador, sus postulados y supuestos, asumir los frutos de investigaciones anteriores y esforzarse por orientar el trabajo de un modo coherente.

2.2. ANTECEDENTES Y ELEMENTOS DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

2.2.1. ANTECEDENTES DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN DE MÉXICO

Dentro del avance que ha tenido la capacitación en nuestro país, en la elaboración de este documento se analizan sus orígenes, y las diferentes etapas que ha fomentado su uso cotidianamente en las organizaciones.

También se investigó su funcionamiento como modelo administrativo y se detallan a precisión diferentes modelos que a la larga sirven como herramienta para mejorar y aplicar un proceso administrativo de mejora, no solamente para las áreas en general, sino para mantener en perfectas actualizaciones todos los perfiles de puestos que las empresas cuentan.

2.2.1.1. PARADIGMA DE LA CAPACITACION EN MEXICO

Antes que nada la capacitación en nuestro país, tiene su propio origen y evolución, su historia, surge desde la época primitiva hasta nuestros días.

Hoy gracias a instituciones de Gobierno y el compromiso que sustentan las empresas, se ha creado un proceso y procedimientos básicos para que cada trabajador, labore de manera efectiva, productiva pero sobre todo, que logre alcanzar y explotar sus habilidades antes desconocidas.

Existe en nuestro país, una institución que vigila no sólo el proceso de ver cuanta plantilla puede contratar cada empresa, sino además supervisar que cuente con un entrenamiento adecuado para realizar sus actividades laborales dirigidas al puesto a ocupar y al área específica en la cual realizará sus funciones, dicha instancia, es la **SECRETARÍA DE TRABAJO Y PREVENCIÓN SOCIAL.**

Desde 1981, esta Secretaría documenta un Manual Normativo³ que explica que la capacitación no es una moda nueva, sino que desde la época Colonial, ya se registraban documentos de esta área, y en épocas mucho más primitivas los instructores eran las personas encargadas de capacitar a cada trabajador y esto porque que con el paso del tiempo, aprendieron a desarrollar su aprendizaje y sus

³ SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVENCIÓN SOCIAL. Manual de Servicios. México, Dirección General de Planeación e Innovación, 2012.

habilidades para dirigir a su personal. Un ejemplo sería los oficios de Guerreros y Sacerdotes.

Hubo un hecho relevante dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) que históricamente es relevante, pues el Gobierno Federal, dio marcha a la creación del Sistema de Secundarias Técnicas, Centros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario o Industrial, Fideicomisos de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra, Centro Nacional de Productividad y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, (CONALEP), esto con el fin de que los usuarios sean mejor entrenados para realizar en el futuro un trabajo eficaz y productivo, pero en la realidad, esto no funcionó como se planteó y las empresas tuvieron que capacitar a este grupo de personas, antes de verlas ya trabajando.

En el año 1971, la propia Secretaría, realiza acciones para garantizar y supervisar formalmente a todas las empresas, la formación profesional de sus trabajadores, y se crea un departamento de Vigilancia de la Capacitación del Trabajador, supervisada por la Dirección General del Trabajo.

Las funciones de este Departamento eran:⁴

Promover la aplicación de las nuevas disposiciones en materia de capacitación.

Vigilar que en los centros de trabajo, se capacite a los trabajadores.

⁴ Ídem

Establecer correspondencia postal con los centros de trabajo, a fin de que éstos, reporten información relativa a sus programas de capacitación.

Dentro del sector obrero, se crea el Instituto de Capacitación de la Industria Azucarera, la misma Secretaría del Trabajo y Protección Social, (STPS), continuó realizando acciones para verificar los procesos de capacitación de cada trabajador y con estas medidas inició una nueva área la Dirección General de Formación Profesional (1976) y en 1977, se crea la Dirección General del Empleo y Formación Profesional.

Desde el punto de vista operativo, la iniciativa de ley establece una estructura vertical que parte de las Comisiones Mixtas de Capacitación y Adiestramiento de cada empresa y se crea un organismo desconocido por parte de la STPS, cuya denominación inicial fue el de Unidad Coordinadora del Empleo, Capacitación y Adiestramiento, (UCESA).

Se destaca la creación del Servicio Nacional del Empleo, Capacitación y Adiestramiento Artículos 537 y 538 LFT, a cargo de la UCECA, cuyos principales objetivos son:

Organizar, promover y supervisar la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores.

Registrar las constancias de habilidades laborales.

Aprobada la iniciativa de Reformas a la Ley Federal del Trabajo, éstas fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 28 de abril de 1978, con vigencia a partir del 1º de mayo del mismo año.

En 1983, desaparece la UCECA, quedando todas sus atribuciones a cargo de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, misma que las encomendó a su Dirección General de Capacitación y Productividad (DICAPRO), para su implantación. Para sustentar esta medida fue necesario modificar la Ley Federal del Trabajo.

Las acciones que han tenido que realizarse para cumplir con los objetivos del Servicio Nacional, ahora a cargo de DICAPRO, se han canalizado hacia la organización promoción y supervisión, vía el registro de acciones de:

Comisiones Mixtas de Capacitación y Adiestramiento.

Planes y Programas.

Constancias de Habilidades Laborales.

Agentes Capacitadores.

Sistemas Generales.

Ahora bien analizáremos los planes Globales de Desarrollo, que han existido a la largo de la historia en nuestro país, en primer lugar tenemos lo siguiente:

Programa Nacional de Capacitación y Productividad de 1984-1988,⁵ sus objetivos fueron:

Promover el incremento de la productividad de los sectores industrial, comercial y de servicios en todos sus niveles.

Propiciar el incremento de la productividad de las empresas públicas y del sector social.

Promover la investigación, desarrollo y adaptación de tecnologías.

Vigilar el cumplimiento de las responsabilidades legales de las empresas.

Lograr una utilización eficiente de los medios disponibles para la formación de recursos humanos.

Programa Nacional de Capacitación y Productividad de 1991-1994, sus objetivos fueron:

Elevar las capacidades, habilidades y aptitudes de la población para ampliar sus posibilidades de participación en la actividad productiva, mejorar sus niveles de vida y contribuir a un uso más racional y eficiente de los recursos de la sociedad.

⁵ SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL. Formación en Materia de Capacitación y Productividad para los Miembros de las Comisiones Mixtas de Capacitación y Adiestramiento. Subsecretaría "B". Dirección General de Capacitación y Productividad. Acervo 658.312404 M611 F, 1984.

Abrir cauces a la población trabajadora para una participación más activa y creativa en el proceso de producción y para desarrollar su capacidad de adaptación ante los retos del cambio tecnológico y la transformación de las estructuras productivas.

Contribuir al desarrollo de condiciones de trabajo idóneos que permitan al trabajador desempeñar su función en un medio más humano y dentro de un entorno propicio a su realización personal en el trabajo, al desarrollo pleno de sus capacidades y al incremento de la productividad.

Fomentar una cultura y una dinámica sociales que promuevan la productividad, la calidad y la eficiencia como formas de vida y de trabajo y como elementos sustantivos para la superación económica y el bienestar nacional.

Promover el desarrollo de vínculos de solidaridad que coadyuven al abatimiento del rezago social y al desarrollo de oportunidades de participación productiva de los grupos marginados.

En el Acuerdo Nacional para la Elevación de la Productividad y la Calidad de 1992 ⁶ sus objetivos fueron:

Modernización de las estructuras organizativas del entorno productivo, entre otras, las empresariales, sindicales y gubernamentales.

⁶ SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL. Acuerdo Nacional para la Elevación de la Productividad y la Calidad. México, Subsecretaría “B”. Dirección General de Capacitación y Productividad. Acervo 31.118 /1611 A, Mayo de 1992.

Superación y desarrollo de la administración en las empresas.

Énfasis en los recursos humanos: Capacitación permanente, condiciones del lugar de trabajo, motivación, estímulo y bienestar de los trabajadores, remuneración.

Fortalecimiento de las relaciones laborales.

Modernización y mejoramiento tecnológico, investigación y desarrollo.

Entorno macroeconómico y social propicio a la productividad y a la calidad.

2.2.1.2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA CAPACITACIÓN EN MÉXICO

En nuestro país la situación real de la capacitación, está en términos de actualizarse, ya que son en su mayoría, empresas grandes las que están sometidas a cuidar al máximo esta área e invierten grandes sumas de capital para capacitar a todo su personal, en donde se ven cursos y programas diseñados no solamente para perfeccionar su trabajo, sino además explotar la habilidades que cada empleado posee existiendo algo muy relevante, la certificación de calidad.

El famoso ISO 9000, representa una gran herramienta que vino a cumplir documentaciones que las empresas habían olvidado y sobre todo actualizar los programas y la planeación de la capacitación para su personal.

A nivel global, éstos son los aspectos más importantes que el área de Recursos Humanos de cualquier empresa deberá someter a su sub-área de Capacitación⁷:

Planear los Recursos Humanos.

Sensibilizar a los jefes.

Definir objetivos de capacitación.

Efectuar un diagnóstico de necesidades.

Evaluar el aprendizaje.

Realizar estudios de beneficio sobre costo.

Llevar un control y seguimiento de la capacitación.

Tener criterios claros para selección de instructores.

Establecer contenidos y técnicas de enseñanza.

Elaborar informes de resultados.

Diseñar recursos didácticos.

Promover y difundir la capacitación.

Diseñar apoyos didácticos.

Fijar el presupuesto para capacitación.

Integrar y conservar las comisiones mixtas.

Fijar objetivos educacionales.

Pero lo más importante será que el compromiso, no solamente lo esté cumpliendo el sector empresarial extranjero y empresas de tamaño grande en donde se ven mejoras en el nivel de desempeño de cada trabajador y oportunidades de

⁷ Ídem

crecimiento, sino que los demás sectores chicos y medianos, lo aprueben para estar al nivel de sus demás sectores empresariales.

Son muy pocas empresas del sector chico y mediano que están actualizándose en mejorar el rendimiento profesional de todo su equipo de trabajadores y planes de entrenamiento.

Pero además de mejorar el plan de vida y de carrera hoy a nivel mundial, están las certificaciones de calidad y algo que pasó durante el año 1995 que cambió por completo el fenómeno de las certificaciones de calidad, el famoso CONOCER que significa el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, el cual significa la certificación laboral al mejor candidato que desempeña mejor sus funciones dentro de la empresa.

Pero en la actualidad no todas las empresas conocen esta certificación que es un poco más compleja que el ISO 9001, pero que en algunos años se fortalecerá y será de igual importancia y una necesidad que toda la plantilla de personal que cuanta cada compañía deberán tramitar dicha certificación.

2.2.1.3. BENEFICIOS DE UNA EXCELENTE CAPACITACIÓN

El crecimiento del personal.

El aumento de la productividad.

El mejoramiento del clima de trabajo.

La actitud de colaboración generada.

La disminución de riesgos de trabajo.

La contribución para un mejor acondicionamiento de las instalaciones.

La implantación de los programas a todos los niveles.

2.2.1.4. CONCEPTOS GENERALES QUE IMPLICAN A LA CAPACITACIÓN

ADMINISTRACIÓN: Proceso cuyo objetivo es la coordinación eficaz y eficiente de los recursos de un grupo social para lograr sus objetivos con la máxima productividad.

EMPRESA: El conjunto de personas, empleos, sistemas, funciones, que constituyen un cuerpo o institución social que rige por usos, normas, políticas y costumbres propias y tiene un objetivo específico.

PROCESO ADMINISTRATIVO: Es el conjunto de pasos o etapas sucesivas a través de las cuales se efectúa la administración, mismas que se interrelacionan y forman un proceso integral.

SISTEMA: Es el conjunto de elementos, objetivos, conocimientos técnicos, normas, políticas, procedimientos, que unen a una organización con el fin de llevarlo a la práctica por los elementos humanos y material.

TEORÍA SISTÉMICA

Esta teoría administrativa, define a la organización como una estructura autónoma con capacidad para comprender de manera objetiva sus interacciones y tomar las decisiones más adecuadas para la organización en su totalidad. Para esta teoría la capacitación, se presenta como uno de los factores que contribuyen a mantener ese equilibrio al atender los recursos humanos de la organización, y se dirige a aquellas áreas de la organización donde se requiere solucionar problemas que obstaculizan el desarrollo de las operaciones e impiden lograr los objetivos propuestos.

2.2.1.5. ENFOQUES Y CONCEPTOS.⁸

Capacitación para el trabajo. Es de carácter escolarizado y se refiere al aprendizaje de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que requiere el individuo para incorporarse al sistema productivo en una ocupación específica.

Capacitación en el trabajo. Se imparten en los centros de trabajo y persigue el propósito de desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas de los trabajadores para incrementar su desempeño en un puesto o en un área de trabajo específica.

⁸ Ídem

Capacitación en el ámbito del trabajo, se orienta hacia la transmisión de los conocimientos que requiere un trabajador para Saber Cómo Hacer, para desempeñar eficientemente un puesto de trabajo (Aspecto Cognoscitivo).

El Entrenamiento se ocupa del desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para Poder Hacer (Aspecto Psicomotriz).

La motivación es otro concepto asociado al entrenamiento, se refiere al Querer Hacer, ocupándose de los intereses y aspiraciones del individuo (Aspecto Afectivo).

La capacitación se refiere a uno de los medios más efectivos para generar cambios de conducta requeridos para el logro de objetivos de la empresa, no sin antes considerar sus posibilidades y límites:

Límites

- No cambia a las personas o las convierte, si éstas no están motivadas para generar su propio cambio.
- No produce buenos resultados, si no se involucra a los gerentes y supervisores en su diseño y contenido.
- No sustituye costumbres o hábitos por sí sola y tampoco ofrece resultados en forma inmediata.
- No suple aspectos y carencias originados por malos sistemas, estructuras, sueldos y motivación.

Posibilidades

- Ofrece la formación de trabajadores y empleados más capaces, para desempeñar eficazmente un trabajo determinado.
- Es una herramienta efectiva para mejorar la comunicación y la participación.
- Arroja resultados significativos a mediano plazo con un costo muy inferior a sus beneficios, siempre que haya existido una dirección técnica.
- Es una variable que impacta a los trabajadores para lograr un cambio positivo, tanto personal como organizacional

Así, resulta de trascendente importancia cumplir con las exigencias del mercado, a través de la capacitación, las empresas deberán conjugar esfuerzos tecnológicos, estructurales, administrativos y humanos para conseguir la prevención del error y conseguir colaboración del personal, incrementar la calidad, entregar a tiempo el producto, reducir los desperdicios de tiempo, esfuerzos y materia prima para abatir costos de producción, etc.

Lo anterior con la condición de que se conjuguen todos los recursos de la empresa, siendo el recurso humano la parte más importante ya que de ella se derivan esfuerzos y conocimientos y actitud sensible enfocada a la calidad, y comenzando todo el proceso en los niveles directivos, ya que a este nivel, corresponde iniciar el cambio en los valores de la organización y diseñar una nueva dirección y organización de los recursos de la empresa.

ENFOQUE SISTÉMICO

La empresa en sí, es todo un sistema cuyos elementos se relacionan entre sí, la Teoría de Sistemas sostiene que la interrelación entre dichos elementos o subsistemas, es la condición primordial para que exista el sistema y cualquier cambio que se presente en una de sus partes afectará toda la unidad.

MODELOS CONTEMPORÁNEOS

Todo proceso de capacitación se debe considerar como un sistema, los motivos que los originan pueden ser diversos, por ejemplo, la modernización de los procesos de trabajo para hacerlos más eficientes y seguros o bien para la actualización de los Recursos Humanos, entre otros, cualquiera que sea éste, debe responder a las necesidades y resultados esperados.

Existen diversos modelos o procesos como comúnmente le llaman, de llevar a cabo un programa de capacitación, dentro de las tendencias contemporáneas analizaremos dos de las más aplicadas.

MODELO 1

Etapas:

Diagnóstico.- Es el proceso por donde ha de comenzar a funcionar el Sistema y constituye un paso indispensable para precisar necesidades y darle sentido a la capacitación. Desde luego, los resultados del diagnóstico, son indispensables para

determinar metas, cuantificar recursos y programar los eventos con los cuales se satisfarán las necesidades detectadas; sin embargo, una vez que las etapas del sistema han arrancado hasta agotar el ciclo, el Diagnóstico vuelve a realizarse pero con los datos que la etapa de Evaluación ha arrojado, de modo que en realidad el Sistema, vuelve a dar comienzo en un nivel distinto. Así el Sistema adquiere continuidad en un proceso que evoluciona en cada paso y converge hasta los niveles más altos para alcanzar a toda la Empresa.

Como se menciona en el párrafo anterior, el diagnóstico, es la etapa que permite conocer los problemas generales o particulares que enfrenta un sistema y que le impiden alcanzar de manera óptima los objetivos; dentro de esta etapa, se pueden obtener dos tipos de información:

Reconocimiento de necesidades organizacionales.

Reconocimiento de necesidades personales.

Las primeras se refieren a encontrar diferencias sustanciales entre el trabajo propiamente dicho y las habilidades del trabajador; las segundas, son más específicas y tienen por finalidad mostrar las áreas de oportunidad de cada trabajador.

El diagnóstico permite conocer los problemas generales y particulares que enfrenta una empresa, así como las necesidades de ésta y su satisfacción es indispensable para alcanzar sus objetivos.

Programación.- esta etapa es un paso sencillo pero que debe apoyarse en el análisis pertinente de la información obtenida a través del diagnóstico. Por la programación se determinan objetivos concretos, recursos y eventos de capacitación así como la periodicidad y en su caso, la seriación de éstos. Con ello se busca atender las necesidades y resolver los problemas relacionados con el desempeño del puesto.

El producto final de esta etapa, es el Programa Anual de Capacitación, en consecuencia esta etapa debe iniciarse con el tiempo suficiente para poder integrar aspectos importantes dentro del mismo y poder estar, en condiciones de cumplirlos de manera adecuada. Cabe mencionar que los eventos deben ir dirigidos a todos los niveles y su determinación debe estar en función a las necesidades de proyectar mejoras sustanciales y porque no decirlo, a mantener el nivel de productividad dentro de cada posición.

La programación significa prever y organizar sobre la base de objetivos y metas trazados con claridad e identificados en la etapa de diagnóstico, los recursos para llevar a cabo los eventos de capacitación.

Ejecución.- Esta etapa es la puesta en práctica de los eventos programados. Amerita sobre todo, un esfuerzo ordenado que garantice la presencia de los elementos necesarios para la buena marcha de los cursos de capacitación: aulas en buenas condiciones, material didáctico, equipo, instructores, servicios generales y supervisión administrativa.

La ejecución es una tarea permanente. A lo largo del año y en periodos distintos se van desarrollando los cursos y todos son evaluados en términos de sus resultados y de su ejecución misma. Por eso la aplicación adecuada de esta etapa es fundamental, no basta que se celebren los eventos y se cumplan los programas; es decir, que mediante la ejecución se incida positivamente en el comportamiento y en las actitudes de la gente.

La Ejecución es la operación de cursos conforme a los elementos definidos en el programa.

Evaluación.- Es la etapa más importante del sistema; es el proceso mediante el cual los responsables de capacitación obtienen información cuantitativa y cualitativa con la que podrán sugerir y aplicar medidas para corregir desviaciones, optimizar el desempeño en el puesto, y en general elevar la calidad del trabajo. Se trata del mecanismo que, bajo la responsabilidad y el control del Comité Mixto de Capacitación, retroalimenta y le imprime continuidad al conjunto. En este sentido la evaluación es el eje del Sistema. Su aplicación permanente, debe conducir a

mediano plazo, a configurar el subsistema de Evaluación que será coordinado, igualmente por el Comité Mixto de Capacitación

Es muy importante considerar que medir el cumplimiento de programas, corresponde a una evaluación de carácter cuantitativo, comprobar el impacto de la capacitación en la satisfacción de las necesidades detectadas, corresponde en cambio a una evaluación de tipo cualitativo.

La evaluación cuantitativa, revisa la eficacia en el manejo y el uso de los componentes del Sistema. La evaluación cualitativa, por su parte, da cuenta de los resultados de la aplicación de las herramientas siguientes: examen de aprovechamiento con casos prácticos y supervisiones sobre la ejecución del trabajo antes y después de los eventos de capacitación.

La evaluación consiste e medir y valorar el avance y los resultados de la capacitación, para corregir desviaciones o modificar metas. Es el eje del Sistema.

MODELO 2

En este proceso, se hace mención previa de la necesidad de revisar e identificar la Infraestructura de la empresa, éste como un factor ambiental externo, pero que influye considerablemente los resultados finales. Una vez efectuado este análisis se deberá definir las fases del proceso, las que se mencionan a continuación:

- 1.- Identificación y definición de necesidades manifiestas
- 2.- Detección de necesidades encubiertas
- 3.- Fijación de objetivos
- 4.- Elaboración del Plan General de Capacitación
- 5.- Elaboración de programas
- 6.- Organización de los eventos de capacitación
- 7.- Evaluación del Plan y de los Programas
- 8.- Seguimiento

Tomando como base los conceptos generales presentados en el modelo previo, iremos directamente a los conceptos clave de cada uno.

Identificación y definición de necesidades manifiestas; en este punto, se deben visualizar de manera cuantitativa las diferencias entre el "ser" y el "deber ser". El resultado final, debe proporcionar las bases para establecer nuevos planes y programas en toda la empresa y/o mejorar los existentes; facilitar la toma de decisiones sobre la distribución de los recursos disponibles destinados a este rubro.

Detección de necesidades encubiertas.; son diversas y heterogéneas, se refieren a aquellas que no están expuestas, que tardan en percibirse, pero que afectan la productividad o entorpecen el desarrollo de las habilidades de cada persona.

Fijación de objetivos; se debes establecer cuáles son prioritarios, cuales en tiempo son inmediatos y cuales estarán enfocados a desarrollar las habilidades y conocimientos de cada persona. El éxito de este punto, depende de los dos primeros.

Elaboración del Plan General de Capacitación; en este punto, se debe armar y presentar para la aprobación correspondiente y deben contener de manera desglosada, cada uno de los cursos que se programaron considerando tiempos, tipo de capacitación, participantes, número de horas destinados, costo y los objetivos de cada uno.

Elaboración de programas; este paso es más específico y es consecuencia directa del Plan Maestro o General de Capacitación, aquí se deberán definir los objetivos desglosados, la estructura de cada contenido, las actividades prácticas, los materiales que servirán de apoyo y los instrumento teórico-prácticos con los que se elaborarán los cursos.

Organización de los eventos de capacitación; es el puente entre la planeación y programación por un lado y la realización por el otro. Aplicando el método deductivo dentro de todo el proceso, en este punto, se deberá considerar que tan homogéneo o heterogéneo se quiere integrar el grupo, cuantas personas habrá en cada evento, el tamaño del aula que perfil debe reunir el instructor, cuál será la duración del mismo, entre otros aspectos.

Evaluación del Plan, de los Programas y del Seguimiento; ésta es la última fase y es la que permite medir el grado de cumplimiento de los objetivos. Aunque se considera la etapa final del sistema, es necesario tener en cuenta que las bases para llevarla a cabo, son parte integrante de la planeación. Determinar la efectividad de un Programa de Capacitación no significa nada si no sabemos que esperamos lograr. En general, la evaluación, va a proporcionar información acerca de la calidad del diseño de la organización y del desarrollo de los cursos; el cumplimiento de las expectativas de los participantes y su opinión acerca de los eventos; el grado de conocimientos adquiridos, el incremento en el nivel de habilidades y/o la generación de cambios de conducta y de actitudes y finalmente, los resultados tangibles del programa en cuanto a la relación costo - beneficio.

MODELO CAPINTE

El diseño de Planes y Programas de Capacitación, se elabora a partir de diversos métodos y enfoques, según sean las metas que se establezcan, el grado de desarrollo del sistema de capacitación, la tecnología de las empresas y la importancia que se otorgue a la función de entrenamiento.

Las empresas elaboran sus Planes y Programas con datos ficticios que de momento sirven para el llenado de formatos oficiales para el registro en la Dirección General de Capacitación y Productividad, con la finalidad exclusiva de cumplir con los requerimientos legales que establece la Ley Federal del Trabajo, (LFT). Por el

contrario otras empresas adoptan modelos muy sofisticados que no se adecuan a las necesidades y características de la organización porque han sido diseñados para aplicarse en otros países.

El método CAPINTE, se fundamenta en un modelo integral que responde a la solución de problemas que resultan de deficiencias o carencias en cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes que todo trabajador debe poseer para el desempeño eficiente de un puesto determinado.

Para su implantación se requiere de la conciencia del nivel directivo respecto de la importancia y los beneficios de la capacitación misma, y de que ésta, debe ser diagnosticada y determinada con la participación directa de jefes y supervisores, quienes son las personas que más conocen las necesidades y problemas de la organización.

1. PROCEDIMIENTOS INICIALES

Conjunto de actividades que el capacitador ha de realizar antes de emprender alguna acción de capacitación, se refiere a una etapa previa de análisis e investigación en la que se hace acopio de toda la información disponible para propiciar las condiciones más favorables para iniciar el trabajo de planeación y abarca el planteamiento de las siguientes situaciones:

Análisis del panorama. Es el que proveerá de un mayor conocimiento sobre el entorno organizacional.

Estructura organizacional. Determinación del grado de centralización o descentralización de la empresa, la flexibilidad existente, los niveles organizacionales, la misión y la filosofía, las políticas y objetivos y conocer si la estructura responde a líneas de productos, centros de distribución, sucursales, zonas regionales, etc., con el propósito de prever el alcance y la proyección del sistema de capacitación que se instrumente y determinar el número de planes y programas a diseñar.

Antecedentes de capacitación. Indagar sobre acciones previas sobre capacitación para conocer la imagen que tiene la gerencia y el personal en general respecto a las gestiones anteriores y sobre el éxito y fracaso de esas actividades base para estar alertas y corregir defectos o bien para mantener e incrementar la imagen ganada en beneficio de la gestión de la capacitación.

Fuentes de poder. Tanto en la estructura de la empresa como en el nivel de relaciones entre sus miembros. Éste se identifica principalmente, por el peso que tienen sus opiniones y en la toma de decisiones, generalmente ubicadas en las áreas sustantivas, como departamentos donde se maneja la tecnología de la empresa, como en trabajadores, líderes, en general personal que por su amplia experiencia gozan de credibilidad y reconocimiento en la empresa. **Determinar estas áreas de**

influencia y darles tratamiento especial, ayuda significativamente en la estrategia general del capacitador.

Áreas de oportunidad. Localizar áreas en las que la intervención de la gerencia, dirección, o departamento de capacitación mismo, pueden tener un alto impacto en función de los resultados y objetivos de la empresa, sirve al capacitador para dirigir su acción con efectividad y asertividad. Estas áreas tienen que ver con la aparición de nuevos productos, el desarrollo de nuevos proyectos, la operación de nuevas plantas, cambio de tecnología, o bien, pueden ser áreas de conflicto o áreas que por sí mismas, demanden un servicio.

Determinación de Insumos. El conocimiento que se tenga sobre la calidad y cantidad de los recursos para apoyar y desarrollar las tareas de capacitación, es de gran utilidad, ya que permite medir el alcance y posibilidades de su acción, desarrollando estrategias factibles y concretas. Se refiere a la recopilación de información sobre las características de los trabajadores y empleados. Como ejemplo, se tiene la carencia de conocimientos, habilidades y actitudes las cuales deberán tomarse en cuenta para dirigir la capacitación.

Estructura de puestos. Permite ubicar en la empresa, la forma en que se organiza y distribuye la carga de trabajo en relación al número de personas que la integran, conocer el total de puestos existentes, las categorías y niveles en que se agrupan y

dividen y el número de personas por cada puesto; estos datos, sirven para determinar la población potencial a capacitar.

Inventario de personal. Nos permite conocer las características cualitativas que señalan diferencias entre las personas, base para determinar la profundidad de los cursos y duración y según el área a la cual se enfoquen y las cualidades de las personas, tales como su edad, escolaridad, antigüedad en el puesto y capacitación anterior.

Descripción de puestos. Necesario para planificar la capacitación en función de los requerimientos de cada puesto, las funciones básicas que tienen asignadas, de los objetivos señalados, el nivel de desempeño esperado, de sus niveles de dependencia o autoridad y sobre todo, para ayudar a preparar a los trabajadores para ocupar otras posiciones dentro de la empresa.

Indicadores. Se refiere a los datos medibles o información que orienten al capacitador sobre problemas que incidan en la productividad de la empresa y del personal, entre otros tenemos los niveles de ventas, de accidentes, de calidad, de desperdicios, de ausentismos, de rotación de personal, motivación, etc.

Sensibilización. Etapa de alta importancia, se deberá involucrar a los niveles más altos, motivarlos y convencerlos sobre los alcances, las limitaciones y las conveniencias de la capacitación, para así obtener un compromiso de apoyo de parte

de la alta gerencia y asegurar el éxito de la misma. Ofrece a su vez una gran oportunidad de proyección y respeto como instructor.

Alcance y limitaciones de la función. Explicar las alternativas hacia las cuales debe encaminarse la estrategia de la capacitación según las necesidades y prioridades, como ejemplo podemos mencionar la reducción de problemas, mejoramiento de desempeño, satisfacción de los requerimientos y necesidades de puestos, enfatizar el hecho de que la capacitación es aprendizaje, lo que conlleva a cambios y que la capacitación significa la específica enseñanza para la específica necesidad.

Áreas de aprendizaje. La capacitación afecta en forma directa áreas específicas de la conducta de los individuos, las cuales se refieren a Conocimientos, Intereses y Habilidades, mismas que deberán ser atendidas según los requerimientos de los puestos de trabajo y las necesidades detectadas.

Principios de capacitación. Deberá dejarse perfectamente claro el beneficio y principio de productividad para obtener el apoyo deseado y brindar un marco de referencia común para unificar conceptos y delimitar el ámbito de acción de la capacitación.

Compromiso. Propiciar un acuerdo general de acuerdo al consenso general sobre la orientación, con apoyo e involucramiento de la gerencia, y convertir las conclusiones

que se obtengan en el insumo más importante para determinar las políticas y lineamientos a seguir en la capacitación.

Estrategia. Derivado de las reuniones de sensibilización resumidas en minutas de conclusiones se marcará la orientación que tomara la capacitación y resumirlas en el diseño de la Estrategia de Trabajo.

Acciones sustantivas. Respecto a las acciones que se desarrollen a futuro concentrar las causas principales que tienen efecto en la mayoría de los resultados, apoyándose con los análisis de las áreas de oportunidad, fuentes de poder, indicadores, y en general de toda la información disponible. Es decir, orientar el trabajo de capacitación al personal que reflejará en forma multiplicada el esfuerzo y demostrar a la gerencia la efectividad del trabajo de capacitación.

Sondeo inicial. El propósito primordial es el de obtener información, a través del conocimiento de las opiniones, expectativas, resistencia, entusiasmo, colaboración, disposición, etc., para incorporar esta información en el diseño del plan de acción.

Plan de Acción. Trabajo final referente a la organización, recursos, temas, programación, etc. que se seguirá para realizar los talleres de capacitación y trabajo. Establecimiento de grupos de trabajo óptimo y el diseño de la conducción de las sesiones, guiones de actividades, dotación de material de apoyo para promover la generación de ideas y facilitar el manejo de información.

Promoción de Talleres de Trabajo. Crear un marco de expectativas y resaltar la importancia de los eventos que sirvan de base para la elaboración de un Plan de Capacitación. Deberá ser posible la aceptación de las ideas de la gerencia, incorporar sugerencias e incorporar a los principales usuarios de la capacitación (áreas de oportunidad), sin descuidar la formalidad como son las invitaciones, confirmaciones, servicios y demás relacionados a la coordinación y control de eventos.

2.3. DETERMINACIÓN DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN

Base de estructuración del Plan de Capacitación, de los Programas y del Curso mismo, ¿en qué se requiere capacitar, asimismo, determinar la población que será capacitada y quién requiere, qué?

Análisis de necesidades por puesto. Es la información más valiosa que obtiene el capacitador, ya que le permite cubrir la mayor parte del trabajo con el análisis del mínimo de puestos. Los puestos medios son los más representativos, donde se concentra el mayor número de trabajadores y donde se debe dedicar el mayor esfuerzo de diseño metodológico en la Guías Didácticas. Se debe realizar en diversos talleres de trabajo con los jefes y supervisores, a quienes se les involucra en todo el proceso de Capacitación. Fases recomendadas en este punto:

Conceptualización. La reunión debe iniciarse con una exposición que señale los puntos más destacados de la reunión con la gerencia en la fase de procedimientos iniciales de sensibilización - .

Ejemplificación. Expuesto el significado de la Determinación de Necesidades de Capacitación, su importancia y su orientación hacia el desempeño, hacia problemas y hacia el puesto, se ejemplificará con uno de los puestos más representativos de la empresa que se encuentre presente en el curso de capacitación, para obtener las necesidades de capacitación, según los siguientes puntos:

Cédula de necesidades por puesto tipo

- ✓ Total de puestos
- ✓ Total de personas por puesto
- ✓ Requerimiento de Capacitación por puesto ¿En qué?
- ✓ ¿Quiénes requieren Capacitación? ¿Quién?
- ✓ Prioridad ¿Cuándo?

Análisis de Grupos. Realizado el ejercicio anterior se llevara a cabo la fragmentación del grupo, integrándose grupos por personas de la misma área o especialidad, ejemplo: Jefe de Mantenimiento, mecánico, con los supervisores de dicho departamento, a fin de realizar una lluvia de ideas sobre las necesidades; asesorados por el conductor del curso y por la Gerencia a cargo de todos esos departamentos.

Cédula de Necesidades. Escribir las conclusiones de los grupos, según lo puntos antes mencionados, convirtiéndolas en cursos o eventos seleccionando a los que requieren estrictamente capacitación, mejorar habilidades, conocimientos y/o actitudes (¿QUIÉN?), y determinar la prioridad y urgencia, en cuanto a Temas y a personas (¿CUÁNDO?). Muy importante resulta dejar dichos resultados en manos de un responsable de cada área para que lo analice, lo corrija, lo perfeccione y lo entregue posteriormente con el Vo. Bo. del Gerente de área, quien debió haber participado en dicho taller junto con los jefes de departamento y supervisores.

Análisis de necesidades genéricas. Implica un tratamiento similar a lo antes expuesto respecto a la forma, pero con otro tratamiento en cuanto al fondo, ya que se trabajará con formatos más generales, menos concretos y más numerosos.

Programas por Familia de Puestos. Agrupando puestos similares los que requieran más o menos de los mismos conocimientos, habilidades y actitudes serán fusionados para efectos de capacitación, ejemplo: programa para auxiliares administrativos, ayudantes, auxiliares, etc.

Programas por Niveles. Se refiere a un tratamiento mediante la utilización de una estrategia y metodología, según sea el caso particular de cada situación o nivel, departamento o área, ejemplos, programa para la línea de supervisores, de secretarías ejecutivas, mandos de jefatura o gerencia media, etc.

Programa por Proyectos Especiales. Surge cuando existe una variable que justifique el diseño de algún programa que requiere especial atención, como puede ser la próxima operación de una nueva planta, la apertura de alguna sucursal, el lanzamiento de un nuevo producto o implantación de un nuevo sistema.

Programas Generales. Aquellos que por su amplitud y generalidad, deben dirigirse a la mayoría de los puestos de trabajo y en algunos casos, a todos los trabajadores y empleados de la empresa, entre éstos se encuentran los programas para la modificación de actitudes, seguridad e higiene, inducción calidad, etc.

Fijación de objetivos. Se realiza un análisis de necesidades por puesto y el análisis de problemas punto central de la Determinación de Necesidades de Capacitación.

Del Plan. Los objetivos generales y son elaborados por el administrador, deben redactarse orientándolos a satisfacer necesidades detectadas y estar dirigidos en función de los objetivos.

De los programas. Se refiere a los objetivos particulares y su redacción debe ser congruente con proyectos más amplios, involucrar a gerentes de línea.

De los Cursos. Deben surgir de los usuarios (jefes y supervisores) y del propio administrador, incluirán objetivos terminales.

De los Temas. Se refiere a los objetivos específicos, indicando no el para qué, sino el cómo y con qué se obtendrá el resultado deseado, a los participante se les pedirá que con sus palabras expresen detalladamente cual debería ser el impacto del curso en la conducta del trabajado.

Determinación de contenidos. Incluye los contenidos temáticos de los cursos, la duración estimada en horas, los participantes a cada curso y los instructores internos potenciales.

Contenidos temáticos. Por cada curso deberán anotarse los contenidos estrictos que se considera requieren los trabajadores, en función de su desempeño en el puesto.

Tiempo didáctico. Se refiere a la estimación en horas que los jefes y supervisores consideran necesario para cubrir satisfactoriamente el objetivo deseado.

Participantes. Debe ser decidido por cada grupo que interaccione en el taller de trabajo y no solamente en cuanto al número de participantes, sino también en cuanto a los nombres de los mismos.

Instructores potenciales. Personas propuestas por los participantes, según características deseadas por el instructor entre otras que quiera, que sepa cómo y que tenga una actitud y personalidad propia sobre la materia que va a impartir.

2.4. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.

En este punto se deberá ordenar la información obtenida en la fase anterior y técnicamente es la más importante. En esta parte se recomienda desarrollarla considerando los siguientes aspectos:

a) *Analizar prioridades.*- Es la determinación de la urgencia o importancia de los eventos ya definidos para cubrir las necesidades detectadas, así como el orden en que será capacitado el personal.

b) *Directores y responsables técnicos.*- La estrategia es incorporar o involucrar a los usuarios en esta parte del proceso, siendo ellos los que conocen las actividades de cada puesto, conocen a la gente que deberá capacitarse y a los que capacitarán, con lo que será más provechoso.

c) *Concentrado de Información.*- Para manejar ordenadamente la información obtenida en los pasos anteriores, es recomendable el diseño y adaptación de diferentes controles, algunas recomendaciones pueden ser:

Cédula de información didáctica.-

Cursos	Puesto (s)	Objetivo específico	Contenido temático	Duración (horas)
--------	------------	---------------------	--------------------	------------------

Cédula de Información Estadística

Cursos	Participante por curso total	Número de grupos	Duración por curso Total	Total Instructor	Horas Hombre
--------	------------------------------	------------------	--------------------------	------------------	--------------

Cédula de Costos directos

Cursos	Costo Total	Por curso	Por participante	Costo Instructor
--------	-------------	-----------	------------------	------------------

Cédula de responsables

Cursos	Instructor	Director Técnico del programa	Responsable Técnico del Curso	Coordinador del Departamento de Capacitación
--------	------------	-------------------------------	-------------------------------	--

d) Calendarización.- Se debe realizar tomando en consideración la disposición de los espacios, recursos didácticos, instructores, turnos de trabajo, entre otros puntos. La calendarización debe ser flexible, adaptada a las necesidades de los instructores y por supuesto del personal a capacitar, de las responsabilidades diarias para garantizar el cumplimiento y la asistencia de todos los involucrados.

2.5. ESTRUCTURACIÓN DEL PLAN

Es el ordenamiento concentrado de la información más valiosa, es el documento que será presentado, sancionado y respaldado por la alta gerencia. Se puede integrar considerando:

a) Introducción en donde se indique el porqué del programa en términos motivacionales que logren captar la atención; los fundamentos normativos que

solicitan se cumpla con una obligación del patrón; los objetivos generales y particulares (lo que se espera lograr); la cédula de prioridades, necesidades técnicas, temas y personas a capacitar).

b) *Cuerpo del Informe.*- en esta parte es recomendable incluir los resultados obtenidos en la Detección de Necesidades; el presupuesto, servicios a contratar, Inversión en términos de apoyos audiovisuales, gastos generales.

c) *Documentos oficiales y concentrados.*- En este punto se puede incluir las gráficas, documentos y otros apoyos que sirvan para captar la importancia del proceso y al final es adecuado integrar toda la información relativa a la Comisión Mixta de Capacitación.

d) *Presentación del Plan.*- Es la estrategia clave para involucrar a la alta gerencia en el proceso de capacitación y con ello obtener la primera normatividad y apoyo. La presentación del Plan constituye la última estrategia clave de la Planeación de Proceso administrativo.

2.6. LA RENTABILIDAD DE LA CAPACITACIÓN

Se ve como la organización puede desarrollar la capacitación a todo su personal que laborará en distintas áreas, con puestos adecuados al capital y giro de la empresa.

Y para evaluar la rentabilidad de la capacitación se ve lo siguiente:

1. El capital humano.

2. La capacitación (a nivel cualitativa y cuantitativamente)

A nivel cualitativo se ve el aprendizaje y a nivel cuantitativo se ve el porcentaje de la población activa “hombres-hora”.

Dentro de la inversión cualitativa individual se ve lo siguiente:

La formación profesional individual o de grupo.

La formación específica o de especialización.

El entrenamiento en nuevas disciplinas y tecnologías.

El reciclaje o actualización de los conocimientos adquiridos.

3. Prospectiva educacional

Dentro de la visión de la prospectiva se ve lo siguiente:

Fases de estudio de dicha aplicación.

Análisis parciales.

Comparaciones.

Evaluación final.

4. Dinámica Pedagógica.

Se ve los planes de cómo realizar la capacitación a ciertos grupos de aspirantes que requieran la capacitación y el instructor deberá organizarse para realizar un temario interesante y adecuado para cada nivel de estudio que traigan los aspirantes o trabajadores y sobre todo mantener el interés del temario y las formas de aplicar las dinámicas que constituyan un reforzamiento de lo ya aprendido en el curso para llevarlo lo mejor posible a la práctica laboral.

5. Rentabilidad de la capacitación.

Más que nada se basa en el presupuesto y gastos que las empresas realizan, cada área tiene un presupuesto fijo en el cual lo deberán administrar lo más adecuado posible para poder desempeñar bien los gastos que logren llegar a la meta pronosticada para el año.

Es muy importante que las personas encargadas de esta área de capacitación sean lo más cuidadosas para elaborar su plan de capacitación y que los programas estén situados a la realidad que se está enfrentando la empresa, la economía que este atravesando el país, y que los directivos estén abiertos para visualizar que ese presupuesto logre que los trabajadores cumplan no sólo con su puesto y obligaciones ante la empresa, sino que desarrollen su plan de carrera dentro de la

organización, para poder así avanzar con aspectos y entornos ambientales ajenos a la empresa.

La rentabilidad de la capacitación fracasa principalmente por algunos aspectos, tales como:

La empresa no tiene la visión de mejorar las condiciones laborales ante sus trabajadores.

El presupuesto sea tan bajo y designen mayores presupuestos para otras áreas.

Los cursos de capacitación sean obsoletos y no estén actualizados con el panorama actual que vive no solamente el país, sino globalmente.

Que los instructores no evalúen la situación que vive la empresa y no exista una detección de necesidades.

No existan evaluaciones y promociones de puestos, para el personal.

El personal no demuestre interés por asistir y aprender nuevas habilidades.

Que la empresa mejor contrate a instructores externos, en vez de actualizar y promocionar una carrera sólida, como instructores internos a sus capacitadores.

1. PLANEACIÓN

4. EVALUACIÓN

3. ORGANIZACIÓN

2. EJECUCIÓN

PROCESO DE LA ADMINISTRACION DE LA CAPACITACIÓN

- MICROEVALUACIÓN
- MACROEVALUACIÓN
- SEGUIMIENTO
- AJUSTE AL SISTEMA
- ESTRUCTURAS
- PROCEDIMIENTOS
- INTEGRACION DE PERSONAS
- INTEGRACION REC MATS
- CONTROL ADMVO Y PRESUPUESTAL
- COORDINACION DE EVENTOS
- DESARROLLO DE PROGRAMAS
- CONTRATACON DE SERVICIOS
- ESTRUCTURAS
- PROCEDIMIENTOS
- INTEGRACIÓN DE PERSONAS
- INTEGRACIÓN REC MATS

PROGRAMACION

EVALUACIÓN

DIAGNÓSTICO

Identificación Necesidades manifiestas

Seguimiento

Evaluación

Detección/ Necesidades Encubiertas

Costos

Fijación de Objetivos Generales

Instructores

Duración y horarios

Plan General de Capacitación

Políticas Generales

Objetivo de los cursos

Participantes

Contenido temático

Local

Métodos de enseñanza - aprendizaje

Modo de evaluación

Material

EJECUCIÓN

No cabe duda que el docente es importante en el éxito de cualquier modelo o sistema educativo. Repetidamente se ha dicho que cualquier proceso de mejora en el área de la educación, para que realmente sea efectivo, debe finalmente, llevarse a cabo o al menos manifestarse en el aula. Y lo que sucede en el aula, está directamente relacionado con lo que hace el profesor. De allí que sean necesarios

programas tendientes a mejorar su desempeño, bajo la premisa de que entre mejor capacitado esté el profesor, más eficiente será su labor educativa.

Actualmente estos programas, como ya se estableció, presentan diversas modalidades relacionadas con sus fines. Por formación docente, se entienden las tareas relacionadas con “hacer docentes” como actividad profesional. Es decir, se refiere a los procesos en que la formación profesional universitaria o de tercer nivel, es en el área de la docencia. En el lenguaje que manejan los organismos de educación oficiales en México, este concepto lo aplican casi exclusivamente a los programas del subsistema de Educación Normal.

La capacitación docente, se refiere al tipo de programas que tienen como finalidad desarrollar principalmente, las habilidades necesarias para desempeñar eficientemente, la docencia dentro de un sistema o modelo educativo concreto.

La actualización tiene que ver más con “poner al día” los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas previamente. Este tipo de programas combina con cualquier otro.

Cuando se habla de programas de profesionalización docente, comúnmente se refiere a aquellos que tienen como finalidad, convertir al docente, (independientemente de su formación) en un verdadero profesional de la docencia, no sólo en términos de aprendizaje, sino también de status. Este tipo de programas

tienen como características el que son sistemáticas, de mediana o larga duración y generalmente están vinculados con los estudios de posgrado.

Hoy en día, es vital que los docentes de Educación Básica se capaciten, que sus conocimientos satisfagan las necesidades de las nuevas generaciones. La capacitación es un medio por el cual el docente, va a adquirir aprendizaje y nuevas habilidades que posteriormente con la práctica se convertirán en competencias que transmitirá a sus alumnos.

La falta de capacitación y actualización docente, en relación con la práctica profesional cotidiana, es un factor que incide en el rezago educativo. Por lo que es preciso considerar que para que un docente tenga las posibilidades de asegurar modificaciones en los resultados educativos de sus alumnos, debe tomar en cuenta que los logros en el aprendizaje dependen de lo que ocurre en el trayecto escolar íntegro del alumno. Ruta que, a su vez, tiene que ver tanto con la organización y el ambiente escolar como con los propósitos y acciones del colectivo docente completo de la escuela. Lo anotado es posible conocerlo solo a través de la evaluación de los docentes y de sus opiniones sobre los cursos de actualización que se les imparte como resultado de implementación de una política pública que consiste en dar una formación continua a lo largo del ciclo escolar.

CAPÍTULO 3. LAS INSTANCIAS CAPACITADORAS DE DOCENTES EN MÉXICO: UN ANÁLISIS HISTÓRICO

3.1. EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO (IFCM)⁹

El IFCM se crea el 26 de diciembre de 1944 y se inauguró el 19 de marzo de 1945, siendo Presidente de México, Manuel Ávila Camacho, pretendía que el magisterio fuera capaz de enfrentar los problemas educativos de la época, para lo que era necesario capacitarle, retribuirle mediante salarios justos y decorosos, es decir, brindarle las condiciones para realizar eficazmente su trabajo; además contribuyó con la política educativa de universalizar la educación en tiempos de la Revolución Mexicana.

EL IFCM, fue el primer esfuerzo en formación, preparación y certificación de maestros. Logró innovar a la educación con un sistema a distancia, lo que permitió crear cursos por correspondencia en todo el país, el sistema de enseñanza por correspondencia, se complementaba con cursos orales y exámenes que periódicamente realizaban los maestros en los centros de población, cercanos a los lugares donde prestaban sus servicios. Sin lugar a dudas, es una de las acciones más importantes en política de formación docente del Sistema Educativo Nacional (SEN). De esta manera, preparó a los docentes para que pudieran enfrentar los problemas de corte social, pedagógico y económico de la época.

⁹ CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO. Antecedentes. México, CAM, 2012.

Tras varias décadas ha evolucionado a lo que hoy conocemos como Centro de Actualización del Magisterio (CAM). Por si fuera poco el IFCM, homologó de distintas maneras a los maestros rurales y urbanos. E impulsó una amplia titulación del magisterio nacional, contribuyó a basificar al profesorado de Educación Primaria, se convirtió en un modelo de formación de docentes en servicios a nivel internacional, permitió que el profesorado asegurara su plaza, ingresara al escalafón y pudiera mejorar su percepción salarial, actualmente los incrementos salariales, se logran con la incorporación a programas de estímulo.

Con las oportunidades de capacitación, lograron titularse más de 60 mil profesores. Uno de los propósitos centrales del IFCM, fue atender el problema de los profesores sin título.

En la actualidad los programas de formación docente, afrontan grandes desafíos; consecuencia y exigencia de la era de la información, que trae consigo iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los docentes, para contribuir a mejorar la calidad del servicio educativo y los niveles de desempeño académico que obtienen los estudiantes en las diferentes evaluaciones que se aplican.

En 1971, el IFCM se convirtió en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), para el año de 1975, la Secretaría de Educación Pública (SEP), la decretó como Dirección General de Capacitación y Mejoramiento

Profesional del Magisterio (DGCMPM). En 1984, se incorporó al modelo de Educación Superior, dependiendo de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), convirtiéndose luego en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Hacia 1989, la Dirección General de Educación Normal y la Dirección de Capacitación y Mejoramiento Profesional se fusionaron en una sola: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Con ello se logra la unión de los dos vértices del Normalismo en México: la Formación de Docentes y el Mejoramiento Profesional del Magisterio en Servicio y desde 1994, depende de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Producto de estas reformas, el IFCM, actualmente se conoce como CAM.

Al estudiar la trayectoria de este Instituto, se valora que las acciones educativas deben partir de la práctica educativa de los docentes, complementaria a las exigencias de la época para llevar a cabo las nuevas propuestas educativas. En realidad no difiere mucho de lo que hoy se realiza en el terreno de la preparación de docentes, el modelo académico del IFCM tiene características que le permitieron ser ejemplo para muchas otras instituciones dedicadas a formar maestros, específicamente las Normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), siempre han buscado que los profesores, lleguen a ser verdaderos profesionales en la docencia, con capacidad de atender las múltiples necesidades de los alumnos, es decir aparte de conocimientos de las diferentes disciplinas, ha de desarrollar

competencias que le permitan desempeñar con calidad su actividad, situación que refleja la preocupación que a lo largo del tiempo ha prevalecido en México. Dicha preocupación, debe acompañarse de la imperiosa necesidad de valorar la pertinencia y funcionalidad de los programas de formación docente que han existido. En cualquier reforma educativa que se diseña, la preparación constante de los docentes es prioritario, no basta con que los maestros se actualicen o capaciten de manera esporádica, al profesorado es necesario ofrecerle posibilidades de formación a lo largo de toda su vida profesional, ya que para nadie es desconocido que esta profesión, se hace cada vez más complicada ante los inminentes retos que trae la era de la información y las diferentes responsabilidades que se le atribuyen institucional y socialmente. Es necesario que los programas de formación docente, contribuyan para que los educadores, desarrollen con profesionalismo su función, es realmente una acción inteligente, formar al profesorado a la par de cualquier reforma educativa; partir del legado del IFCM, nos lleva a formular una política de formación docente que privilegie formar, más que informar.

3.2. LA DIRECCIÓN GENERAL DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO¹⁰

En 1968, el IFCM por encargo de la Secretaría de Educación Pública, llevó a cabo el primer programa que hubo en México para el perfeccionamiento docente, tarea que concluyó en el año de 1971. A partir de ese año, se convierte en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), para atender e impulsar la

¹⁰ SEP.<http://camdf.sepd.f.gob.mx> (Fecha de Consulta: septiembre de 2013)

capacitación profesional y el mejoramiento de los maestros de Educación Preescolar, Primaria, Media Superior y Superior.

Para el año de 1978, la Secretaría de Educación Pública, lo convirtió en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM con lo cual se fortaleció la planta docente de México.

En el año de 1984, se incorporó al modelo de Educación Superior, dependiendo de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) convirtiéndose luego en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), con las mismas finalidades para beneficio del magisterio a nivel nacional.

3.3. LOS CENTROS DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO (CAM)¹¹

El origen de los actuales Centros de Actualización del Magisterio (CAM), se encuentra en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) fundado en diciembre de 1944 y puesto en marcha en marzo de 1945, en respuesta a los problemas educativos de ese momento histórico, tales como: bajo índice cultural y analfabetismo en gran parte de la población y el empirismo en la práctica docente.

¹¹ Ídem

El IFCM, impartía para los maestros, cursos por correspondencia, lo que significó un avance vanguardista de la Educación a Distancia, complementados con cursos intensivos durante los meses de vacaciones.

Estas modalidades obedecieron a la imposibilidad de entablar diálogo directo y permanente con el maestro-alumno, debido a la dispersión demográfica, la falta de vías de comunicación y lo abrupto de nuestras serranías.

Por cobertura lograda a nivel nacional y su impacto social y educativo, el IFCM se consideró la más grande Escuela Normal de todo el Continente. Su tarea llegó no sólo a los maestros frente a grupo de escuelas de organización completa e incompleta, sino también a los directores, inspectores, formación de maestros conductores sociales de la comunidad, etc.

En 1974, se conforma una nueva estructura, y el IFCM se constituye, dentro del Modelo del Nivel de Educación Superior, en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), de acuerdo a la política de mejoramiento permanente de las condiciones materiales e intelectuales del magisterio. En esta etapa, además de dar continuidad a los programas de capacitación, se ponen en marcha los programas de Bachillerato Pedagógico Bilingüe Bicultural (1986), los cursos de Nivelación Pedagógica y la Licenciatura en Docencia Tecnológica (1985), entre otros.

A partir del 17 de marzo de 1989, se fusionan la Dirección General de Educación Normal y la DGCMPM, denominado a la nueva institución, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), a la que se asignan funciones de formación y actualización docente, siendo los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) en los estados, al igual que las escuelas normales existentes, las instancias operativas de dicha tarea. En el proceso de descentralización plasmado en Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, los Centros de Actualización del Magisterio pasan a depender directamente de los servicios educativos en cada una de las entidades del país, formando una grandiosa estructura de capacitación magisterial.

La Dirección General de Profesiones, emite Acuerdo y Dictamen de Registro de establecimiento educativo para impartir los estudios de las Licenciaturas en:

1. Docencia Tecnológica
2. Educación Primaria
3. Educación Preescolar (Semi escolarizada)

Con vigencia desde el uno de febrero de 1944, se signa el documento que avala y legaliza las Carreras Profesionales que se ofrecen en esta institución.

3.4. LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO¹²

3.4.1. ANTECEDENTES

Los maestros y maestras de Educación Básica, juegan un papel fundamental en el propósito de asegurar una educación equitativa y de calidad para todos los niños y jóvenes mexicanos. Por ello, en las últimas décadas, se ha reconocido la necesidad de impulsar políticas y Programas de Formación Continua orientadas al desarrollo de los conocimientos y competencias profesionales necesarios para alcanzar este propósito.

3.4.2. DE LA ACTUALIZACIÓN COYUNTURAL A LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE

La Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, realizada en el año de 1989, expresó la necesidad de establecer un sistema pertinente y eficiente para la formación permanente de los maestros, con énfasis en la actualización. En este mismo sentido, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, generó un mandato para la revaloración de la función Magisterial basado en dos líneas centrales: a) Programa de Carrera Magisterial y b) Programa de Actualización para Profesores en Servicio. A partir de esta decisión, se crearon de manera sucesiva el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM). A pesar de su vida efímera, ambos

¹² <http://sep.gob.mx> (Fecha de Consulta: septiembre de 2013)

programas, fueron el punto de partida para la construcción de una política nacional que por primera ocasión en nuestro sistema educativo, se propuso superar la atención coyuntural a necesidades de capacitación y convertirse en una opción para el desarrollo y superación profesional permanente de los docentes de Educación Básica.

Así, en 1994, la SEP, acordó con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), los trazos básicos para poner en marcha el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP). Un año después, la SEP y las autoridades educativas de los Estados, suscribieron sendos convenios de extensión para el establecimiento del PRONAP y las condiciones que permitirían a los docentes un acceso permanente a opciones formativas de calidad incluyendo mecanismos para evaluar sus logros de aprendizaje y reconocimiento en Carrera Magisterial.

3.4.2.1. PRIMERA ETAPA DEL PRONAP

El PRONAP en su primera etapa (1995-2000), dio lugar a la constitución de una infraestructura institucional relevante, con la creación de las Instancias Estatales de Actualización donde no existían, y la instalación de 266 Centros de Maestros, lo cual permitió hacer de la actualización y la capacitación, actividades regulares del sistema educativo. En esta etapa el PRONAP, se definió como un programa de actualización integrado por cinco componentes.

Programas de Estudios (Cursos Nacionales de Actualización CNA y Talleres Generales TGA), paquetes didácticos, Centros de Maestros y mecanismos de acreditación de los CNA. Vid. SEP. Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del PRONAP en las Entidades Federativas.

A partir de esta etapa, los Profesores de Educación Básica, se han actualizado año con año a través de los Talleres Generales de Actualización y los Cursos Nacionales de Actualización en 1997 se inició el proceso de evaluación de sus conocimientos profesionales. Como producto de este esfuerzo, los responsables del PRONAP a nivel federal y estatal se fueron conformando en una comunidad de profesionales de la educación especializados en el campo de la actualización de los maestros.

Si bien durante este periodo inicial, el PRONAP desarrolló una cultura de la actualización profesional en lo individual y en lo colectivo, también es cierto que se caracterizó por un diseño centralista, estrechamente vinculado a la promoción en Carrera Magisterial.

3.4.2.2. SEGUNDA ETAPA DEL PRONAP

Durante el 2003, la Subsecretaría de Educación Básica, promovió una amplia consulta sobre la formación docente, inicial y continua que permitiera recoger las opiniones de los maestros, maestras, formadores y actualizadores de maestros de todo el país respecto a los servicios de formación de maestros. Como resultado de este esfuerzo se inició una reconceptualización del PRONAP en el marco de la política integral de formación continua.

En su segunda etapa (2001-2006), el PRONAP se transformó en un instrumento para la asignación de recursos orientados a la creación de condiciones estatales que favorecieran el establecimiento de una nueva política de formación continua. A partir de 2004, se empezó a trabajar mediante la modalidad de Reglas de Operación, lo que permitió una comunicación más clara de los objetivos de la política y mayor transparencia en el ejercicio del gasto. Las autoridades educativas estatales comenzaron a tomar decisiones más adecuadas a sus realidades educativas y elaboraron sus Programas Rectores Estatales de Formación Continua (PREFC) los cuales han sido evaluados anualmente por instancias externas.

Así, el PRONAP transitó de un esquema vertical y centralista, donde operaban acciones definidas por la federación, hacia otro más flexible y federalizado, enfocado a la creación de condiciones locales y de una política estatal para la formación continua, lo cual permitió avanzar en la descentralización de los servicios en esta área. La SEP, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), creada en el 2005, asumió fundamentalmente una tarea normativa y de apoyo técnico a los equipos estatales responsables de la formación continua; esto es, la autoridad federal se erigió como una instancia abocada a conducir, orientar, compensar, apoyar y evaluar los servicios de formación continua, al mismo tiempo que se concibió a los maestros de Educación básica como profesionales de la educación en constante aprendizaje, capaces de promover desde sus diferentes ámbitos de actuación la mejora progresiva de los resultados educativos de todos y cada uno de sus alumnos.

Los rasgos que caracterizaron al PRONAP en esta segunda etapa, fueron los siguientes:

i) Se estableció a la escuela como el espacio educativo fundamental y el lugar de aprendizaje para alumnos y maestros, ii) se entendió a la docencia como una profesión colectiva y al colectivo docente como el sujeto central de la formación continua, iii) se concibió el aprendizaje permanente como parte y requisito de la vida profesional de los docentes, iv) se reconoció al docente como sujeto de la formación, cuya responsabilidad, convicción y profesionalismo resulta condición indispensable en la mejora de los procesos y resultados educativos.

3.4.2.3. LOGROS DEL PRONAP.

A lo largo de doce años el PRONAP alcanzó logros importantes, cuyos beneficios persisten:

- La integración de 32 Instancias Estatales para operar los servicios de Formación Continua de los maestros de Educación Básica en todos sus niveles y modalidades.
- La instalación de 574 Centros de Maestros en el país.
- Institucionalización de los Talleres Generales de Actualización, donde más de un millón de maestros participan cada año.

- Diseño de una oferta nacional de 539 Programas de Estudio de Formación Continua generada con la participación de diferentes instituciones y actores de instancias de la administración pública federal y las administraciones educativas estatales.
- Certificación de aprendizajes adquiridos en procesos de Formación Continua a través de Exámenes Nacionales de Actualización para Maestros en Servicio (ENAMS).
- Diseño y puesta en marcha del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE).

La experiencia mexicana en materia de formación de docentes en servicio ha estado en constante transformación, derivada principalmente de la búsqueda de un Modelo que impacte directamente en los resultados de los aprendizajes escolares, ya que ha existido la creencia y concepción de que a mayor formación de los maestros, mejores resultados en el aprovechamiento escolar de los estudiantes.

En este proceso las entidades también han transitado por una diversidad de formas de atender y comprender el papel de la formación continua. En 1995, por ejemplo, cuando se firma el convenio de extensión del PRONAP, aunque todos los Estados tenían reglas y atribuciones precisas en materia de actualización de los maestros, en la práctica se fueron dando condiciones institucionales diversas.

En nuestro país trabajan, en sus diversos niveles y modalidades de Educación Básica más de un millón de maestros, cuya formación es heterogénea, lo mismo que sus condiciones personales y laborales. Estos profesionales desempeñan funciones distintas en los tres niveles que comprende la Educación Básica, cada uno con diversas modalidades de atención, lo que hace extraordinariamente complejo atender las necesidades de los maestros que concurren en el subsistema de Educación Básica.

Estos profesionales se desenvuelven en entornos diversos, atienden a niños y jóvenes con características culturales, étnicas, sociales, religiosas y económicas diferentes que, en consecuencia, demandan de sus profesores competencias y niveles de especialización que sólo pueden desarrollarse a través de procesos de formación continua y superación profesional sistemáticos, integrales, pertinentes, oportunos, con calidad y equidad.

La diversidad social, cultural y económica en que se desarrolla el hecho educativo, genera una brecha considerable entre las competencias desarrolladas en la formación inicial y las que demandan los nuevos requerimientos de la Educación Básica. En consecuencia, se hace necesario tender los puentes que permitan subsanar este desfase desde el inicio mismo del ejercicio profesional de los jóvenes docentes, como también de los Directores, Supervisores, Inspectores y Asesores Técnico-Pedagógicos noveles. Sin embargo, bajo las actuales condiciones institucionales, las necesidades formativas de los maestros no pueden ser atendidas

con calidad y suficiencia, especialmente donde prevalecen condiciones de mayor vulnerabilidad educativa, a partir de su entorno socio-económico y cultural.

Si bien se ha avanzado en la construcción de lineamientos académicos para regular el diseño y dictamen de Programas de Estudio, la falta de una normatividad nacional que regule eficientemente la organización y funcionamiento de los servicios de Formación Continua, dificulta la integración, articulación, planeación y evaluación de los mismos.

La oferta de Formación Continua en ocasiones es improvisada y se orienta más hacia la mejora de la situación laboral de los maestros que al establecimiento de opciones de formación enfocadas claramente a la mejora del servicio educativo, basadas en un diagnóstico y la priorización de necesidades por entidad federativa.

Si bien alrededor de un tercio de profesores han acreditado a través de un Examen Nacional de Actualización los conocimientos adquiridos en los Cursos Nacionales de Actualización, los estudios recientes muestran que el impacto de las acciones de Formación Continua en el aula y en el aprendizaje de los alumnos no es el deseable. Ello se debe, en primer término, a que la mejora en los resultados educativos es producto de diferentes factores entre los que destacan las condiciones estructurales del sistema educativo, la inversión insuficiente en actividades de capacitación y actualización durante esta primera década, con un modelo centrado en el profesor como individuo y en los cursos externos a la escuela como modalidad formativa primordial.

Por otro lado, las acciones para la actualización de los directores de escuela, los supervisores, inspectores y asesores técnico-pedagógicos, se realizan desde diferentes instancias de las administraciones estatales y la SEP, sin una perspectiva común ni criterios que permitan articular estas acciones en el marco de una política nacional de formación continua y superación profesional de los profesionales de la Educación Básica que, como tal, pueda apoyar eficazmente la implantación de innovaciones y procesos de mejora continua desde todos los ámbitos y niveles de operación del propio subsistema.

3.5. LAS INSTANCIAS ESTATALES DE FORMACIÓN CONTINUA

De las 32 Instancias que operan en todo el país, solamente 50% cuenta con atribuciones legales establecidas dentro de la normatividad estatal, 37.5% tienen manuales administrativos para orientar sus funciones y 31.25% tiene una estructura financiera suficiente para el cumplimiento de sus actividades aún en los restringidos márgenes en que opera actualmente el PRONAP.

Dentro de las Estructuras de Educación Estatales hay instancias, las menos, que se encuentran ubicadas en un rango de Dirección General, o bien tienen nivel de Dirección de Área, Subdirecciones o Jefatura de Departamento, pero hay incluso las que se ubican por debajo de este último nivel.

En cuanto a los recursos humanos, 37.5% de las Instancias Estatales estima contar con una estructura orgánica suficiente, 53.12% tiene personal calificado para

planear, organizar y evaluar actividades de formación continua, 31.25% disponen de criterios y mecanismos claros para el acceso y permanencia del personal.

Respecto a la infraestructura física y el equipamiento adecuado para planear, organizar y coordinar las tareas de formación continua, únicamente cuatro Instancias, esto es 12.5%, cuenta con inmuebles y equipamiento necesarios.

Para apoyar esto cabe considerar los resultados del estudio realizado por un equipo de académicos de la Universidad de Harvard sobre las “Condiciones para el desarrollo de competencias lectoras y de escritura en el aula”, ya que encontraron diferencias entre grupos de alumnos que contaban con recursos, materiales de apoyo y maestros acreditados en un CNA, con los que carecían de estas condiciones.

El desarrollo desigual que se observa en las Instancias Estatales de Formación Continua, propicia diferencias significativas en la operación y en la prestación de los servicios que ponen a disposición de los maestros de Educación Básica; además, carecen de los recursos y fortalezas necesarios para establecer vínculos con diferentes actores del sistema, así como para orientar, coordinar y evaluar las acciones que se desarrollan en la entidad para estimular el desarrollo profesional de los maestros.

3.6. LOS CENTROS DE MAESTROS (CM)¹³

Los Centros de Maestros (C de M), por su parte, son uno de los componentes del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP).

Para conocer la situación actual sobre los programas y servicios de actualización y capacitación que se llevan a cabo para tal efecto, se presentan los aspectos sustantivos que los caracterizan.

Con el fin de mantener una oferta continua y permanente, suficiente y pertinente de programas de actualización, se consideran como punto de partida las sugerencias de organización establecidas en la política nacional para la conformación de un sistema articulado en el que, los participantes tienen funciones y ámbitos de acción expresados en los Lineamientos Generales del ProNAP que fueron generados por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, a través de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en servicio. En estos lineamientos, se establece que para la operación del ProNAP en las entidades federativas, la Instancia Estatal de Actualización (IEA), es el organismo responsable de coordinar dichas acciones e identifica a los Centros de Maestros como los medios para hacer llegar estas propuestas a los directivos, maestros frente a grupo y Asesores Técnico-Pedagógicos de Educación Básica en Servicio.

¹³ <http://camdf.sepdf.gob.mx> (Fecha de Consulta: septiembre de 2013)

Desde el punto de vista de los Centros de Maestros, la IEA, es quien debe sugerir estrategias para la organización y desarrollo de los Programas de Estudio: en Cursos Nacionales de Actualización, la asesoría y la formación de asesores; en Talleres Generales de Actualización, la difusión, vinculación con autoridades educativas, asesoría y formación de coordinadores de talleres y el seguimiento y evaluación; en Cursos Estatales y Talleres Breves de Actualización, la orientación académica para el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación que guardan relación directa con Planes y Programas de Estudio y políticas educativas nacionales.

Cabe destacar que además de las instituciones públicas que desarrollan programas de actualización o capacitación, también se encuentran algunas organizaciones, asociaciones civiles y principalmente editoriales que ofrecen cursos breves o talleres con temáticas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, regularmente con la anuencia de las autoridades educativas.

Claro que esa capacitación o actualización, tiene como fin despertar el interés del docente para la compra de materiales educativos. A este respecto, no existe una normatividad que regule este tipo de servicios.

El diseño de propuestas formativas, en el marco del (ProNAP), las temáticas se orientan a complementar y enriquecer el dominio de los conocimientos disciplinarios de los Programas de Estudio, la comprensión de los enfoques educativos, el dominio de métodos de enseñanza y recursos didácticos, congruentes con la política educativa de Planes y Programas vigentes.

Las temáticas han sido diversas y han sido planteadas con finalidades diferentes. En un primer momento, se orientaron a la capacitación, actualización y superación docente; posteriormente en torno a problemas específicos de cultura pedagógica, conocimientos o problemas técnico-pedagógicos.

Posteriormente se enfocaron a situaciones para el desempeño de la función, para aprender a lo largo de la vida y para resolución de problemas en un ámbito específico.

A través del ProNAP se pretendió atender a todos los Maestros de Educación Básica en Servicio. El Programa de mayor cobertura, fue el denominado Talleres Generales de Actualización (TGA) que desarrolló sus propuestas en el 100% de las instituciones de Educación Básica.

El Programa prioritario de atención de los Centros de Maestros, lo constituyeron los Cursos Nacionales de Actualización ya que estaba bajo su responsabilidad, todo el proceso, es decir, desde la difusión hasta sus resultados.

Los Cursos Nacionales de Actualización, tuvieron una demanda importante, tomando en cuenta que este Programa, a pesar de que no logró atender a todos los niveles y modalidades como Educación Preescolar, Educación para Adultos, asignaturas de Educación Secundaria, Formación Cívica y Ética, Historia y Orientación Vocacional, entre otras.

Se llegó a tener una inscripción de más de 26,913 maestros.

El segundo lugar, lo ocupó el desarrollo de los Talleres Generales de Actualización, (TGA), Programa que paulatinamente avanzó hacia el establecimiento de estrategias que aseguraran su organización, desarrollo y evaluación integral mediante la coordinación reglamentada con todas las instancias que intervenían en el proceso.

Los Cursos Estatales de Actualización, por la gran demanda que presentaban, requerían de mejores estrategias de integración, coordinación y desarrollo. Estos cursos fueron desarrollados principalmente por los directivos, Asesores Técnico-Pedagógicos y maestros frente a grupo que participaban en Carrera Magisterial.

Los Talleres Breves de Actualización, por su parte, fueron otra opción para la atención a problemas pedagógicos específicos de las regiones de influencia de los Centros de Maestros.

La Biblioteca de los Centros de Maestros, todavía no ha logrado vincularse totalmente al desarrollo de los Programas de actualización y capacitación. En el último período escolar se atendieron a más de 22,828 usuarios.

Los Programas de Estudio del ProNAP pedagógicamente, respondieron a las necesidades de actualización de los maestros ya que eran variados y flexibles, además de que atendían a los propósitos de la autoformación, el trabajo colectivo, el acompañamiento continuo y permanente en el manejo de sus materiales de apoyo.

En la atención a maestros de Educación Básica en servicio, específicamente en el nivel de Educación Primaria, se aprecia una mayor incidencia de los servicios de actualización, identificando como aspectos favorables la vigencia y número de Cursos Nacionales de Actualización. La obligatoriedad de los Talleres Generales de Actualización y la incorporación de un mayor número de maestros al desarrollo de Talleres Breves llevan al reconocimiento de cada Centro de Maestros.

En el nivel Preescolar, si bien no se cuenta con la oferta de un Curso Nacional, en los diferentes Programas de Estudio de Talleres Generales, Cursos Estatales y Talleres Breves, se abordan los contenidos formativos para el desarrollo de las competencias profesionales del docente y con la participación de Centros de Maestros, se han establecido proyectos colaborativos con autoridades educativas para atender las necesidades de docentes, directivos y equipos técnico-pedagógicos de este nivel.

Se puede considerar que la cobertura e identificación del ProNAP, ha logrado avances importantes. El reto se vislumbra en la efectividad de sus propuestas, en la articulación y coordinación de sus acciones y en la construcción de indicadores que permitan valorar los resultados cualitativos esperados.

En el contexto anterior se puede percibir que el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), ha ido evolucionado paulatinamente hacia una cobertura de las demandas

de actualización y capacitación de los maestros, directivos y Asesores de Educación Básica en Servicio, de tal forma que difícilmente se encuentra un trabajador de la educación que no tenga un referente o que no haya aprovechado alguna de las propuestas de este Programa a través de los Centros de Maestros.

3.7. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN)

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), es una Institución Pública, con el carácter de Nacional, creada para impartir educación a nivel superior, enfocada a la formación de profesionales de la educación.¹⁴

Son los Artículos 89, Fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y 17 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, los que sustentan el Decreto del Ejecutivo Federal de fecha 25 de agosto de 1978, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de agosto del mismo año, que da vida a la Universidad Pedagógica Nacional y su incorporación a la Secretaría de Educación Pública, como organismo desconcentrado de la misma, dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, según Acuerdo Secretarial Número 299 de fecha 12 de junio de 2001, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 21 de junio del mismo año.

¹⁴ PODER EJECUTIVO FEDERAL. Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional. México, 1978. Pág.4

La finalidad de La Universidad Pedagógica Nacional, es facilitar, desarrollar y orientar los servicios educativos de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales aptos, capaces y comprometidos con la educación, acordes a las necesidades prioritarias del País.

Son tres las funciones sustantivas que le han sido asignadas en el documento de su creación a saber:

- La docencia de tipo superior.
- La investigación científica en materia educativa y disciplinas afines.
- La Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

Para su funcionamiento, la Universidad Pedagógica Nacional, cuenta con los recursos que le asigna el Gobierno Federal en el presupuesto de la Secretaría de Educación Pública, y puede recibir conforme a las disposiciones legales aplicables, ingresos que deriven de los convenios únicos de coordinación que se celebren con diferentes entidades, de los servicios que preste la Institución y de otras fuentes u organizaciones que deseen apoyar sus actividades, así como las aportaciones que realicen los Gobiernos de los Estados con base en su presupuesto.

El carácter de Nacional, se justifica porque desde sus orígenes, operó a partir de un Sistema Nacional de Unidades UPN, conformado por 76 Unidades distribuidas en todo el país, correspondiéndole a la Unidad Ajusco, ubicada en la región del Ajusco en el Distrito Federal, la función de sede central.

La UPN, está facultada para expedir Constancias y Certificados de Estudios, Diplomas, Títulos Profesionales y Grados Académicos para acreditar los estudios que en ella se realicen.

3.7.1. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA UPN: UNA MIRADA RETROSPECTIVA

La UPN inicia sus funciones como ya se citó, en 1979 en la Unidad Central Ajusco con seis licenciaturas: Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Administración Educativa y Educación Básica, con una propuesta curricular de formación organizada por un Tronco Común en Matemáticas, Redacción, Sociología e Historia de las Ideas.

Desde su creación la UPN, asumió el compromiso de continuar la operación de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, Plan 75, que se ofrecía en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio; este Programa surgió como respuesta a las demandas de los docentes de Educación Básica de contar con estudios de nivel licenciatura y con él, la UPN inaugura su larga tradición desarrollada con los Programas de Nivelación.

Posteriormente se diseñó la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979 (LEB '79), en la Modalidad a Distancia, para ser impartida en las 74 Unidades (SEAD) creadas en los Estados y coordinadas a nivel central, mediante el Sistema de Educación a Distancia (SEAD); después se diseñan la Licenciatura en Educación Preescolar y en

Educación Primaria, Plan 1985 (LEP y LEP ´85), y las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEP y LEPMI ´90) en la modalidad semiescolarizada, abriéndose como posibilidades para docentes del medio indígena.

Para 1994, se crea la Licenciatura en Educación, Plan 94 (LE ´94) en las Unidades UPN.

El desarrollo de los Programas de Nivelación, se inició con una clara inexperiencia institucional en el manejo de los sistemas a distancia y semiescolarizados, que se expresaba, entre otras cosas, en la carencia de una cultura adecuada, por parte del profesor-alumno, para estudiar en estas modalidades (hábitos de estudio, disciplina para el trabajo académico, constancia, organización del tiempo, hábitos de lectura y escritura, entre otros), y la inapropiada organización de los círculos de estudio y trabajo colegiado, lo que propició la escolarización de los servicios, con la consecuente distorsión de las modalidades y de los mecanismos de asesoría, así como un importante fenómeno de deserción escolar.

A pesar de que el diseño curricular de estos Programas progresivamente, incorporaron a personal docente de las Unidades UPN, la LEB ´79 y la LEP y LEP ´85, se caracterizaron por una rigidez en los Planes de Estudio, que imposibilitó el tránsito entre ellos y sus distintas modalidades, así como por la excesiva centralización e inflexibilidad académica en los procesos de diseño curricular y de

evaluación del aprendizaje. Asimismo, en la LEP y LEP '85, el mapa curricular, muestra el desequilibrio entre el Área Básica, cuyo objetivo era ofrecer una formación general, y el área terminal, que atiende de manera particular los contenidos de la Educación Primaria y Preescolar, a la cual sólo se le dedican los tres últimos semestres. Este desequilibrio se agudiza con la dificultad para integrar los contenidos de los Planes de Estudio, en el llamado Taller Integrador. A esto habría que agregar la deficiente actualización de los materiales de estudio y la obsolescencia de muchos de sus contenidos con una orientación en extremo teoricista.

Los Planes de Estudio LEP y LEPMI'90, dirigidos a profesores del medio indígena, aún cuando se proponían generar un esfuerzo importante para que el docente profundizara en el conocimiento de los contenidos de la Educación Primaria y Preescolar, también dejan sólo los tres últimos semestres para revisarlos, siendo que plantea la problemática de la práctica docente como objeto de estudio desde el inicio del desarrollo del Plan de Estudios.

Estas licenciaturas, enfatizaban el quehacer de la docencia en detrimento de otras dimensiones y ámbitos educativos y además propiciaban un tratamiento de la práctica docente sólo en función de las estrategias de aprendizaje y de las necesidades profesionales del maestro, ya que priorizaban la Investigación Documental de aspectos teóricos, en menoscabo de la investigación e indagación sobre la problemática de la práctica docente.

Por otro lado, los cursos de las licenciaturas, daban poca atención a los contenidos y problemas regionales, ya que su tendencia era abordar de manera macrosocial los problemas educativos, lo que generaba una debilidad en el conocimiento de la escuela mexicana, de sus problemas específicos y necesidades actuales.

Estas características curriculares incidieron en el exceso de cargas académicas de los Asesores, derivadas del número de materias que tenían que impartirse: alrededor de 100 asignaturas entre los tres Planes de Estudio que se ofrecían hasta 1994.

Las licenciaturas presentaban altos índices de abandono escolar, problemas de lentitud en el proceso de acreditación y certificación de los Planes de Estudio, y bajos índices de titulación, ya que habían egresado 30 000 alumnos y en 1994, sólo se había titulado a un aproximado de 15 000 alumnos.

Esta problemática, condujo a la institución a desarrollar un ejercicio de reflexión y autocrítica, cuyo proceso tuvo su primer momento de concreción en septiembre de 1993 con la reformulación del Proyecto Académico que, sin dejar de ser nacional, propiciaba y promovía el desarrollo regional, estatal y local de las acciones educativas tendientes a la superación de los maestros del país.

Uno de los proyectos prioritarios derivado del Proyecto Académico, lo constituye la Reformulación de las Licenciaturas para Maestros en Servicio que no consistió en un mero ajuste de contenidos de los programas, sino en una reorganización más

profunda, que tomó en cuenta los avances de las licenciaturas en operación, y el perfil .que en ese momento constituía la demanda de los profesores en servicio, la concepción integrada de la práctica docente y las necesidades y retos de la Educación Básica en el país.

Paralelamente al surgimiento de este Programa, siguieron impartándose las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 (LEP y LEPMI'90).

A continuación se describen los Programas de Estudio vigentes y los de nueva creación, con la finalidad de mostrar e identificar las líneas y la orientación de la formación en que se fundamentan y la dinámica institucional en la que se han desarrollado.

Las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90

La UPN inició una línea de formación de docentes indígenas en 1980, con la creación de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), en la modalidad escolarizada, que se ha impartido desde entonces en la Unidad Ajusco, atendiendo a estudiantes que accedían por medio de una Beca-Comisión, otorgada por los Gobiernos de los Estados y de la cual anualmente egresa un aproximado de 30 Licenciados en Educación Indígena.

Si bien la licenciatura cubre expectativas de los docentes que logran su admisión año con año, un considerable número de maestros que continúan impartiendo clases en las aulas de Preescolar y de Primaria, requieren de atención.

Ante esta situación, la UPN se vio en la necesidad de cubrir la demanda de profesionalización, que fue el resultado de la ampliación de la oferta educativa a las comunidades indígenas, para lo cual se requirió diseñar un Programa específico: las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI'90) que surgieron en 1990 como un proyecto entre la UPN y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Para ofrecer este Programa de Estudios en una modalidad semiescolarizada, fue necesario buscar, organizar e integrar en guías y antologías, diversos textos sobre el campo de la educación indígena, la práctica docente en contextos culturales diversos y, en los últimos años, sobre multiculturalidad e interculturalidad.

Las LEP y LEPMI'90, tienen como propósito .Formar un profesional de la docencia con grado académico de licenciatura, capaz de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica.

Están dirigidas a docentes de Educación Preescolar o Educación Primaria que prestan sus servicios en los Subsistemas Estatales de Educación Indígena.¹⁵

La práctica docente es el objeto de estudio y de transformación en estas licenciaturas.

El contacto que mantienen los estudiantes con su materia de trabajo, permite que reflexionen sobre sus experiencias y las analicen a la luz de la teoría, para reorientar su quehacer docente y sustentar así, las decisiones que tomen. El Programa pone especial interés en que el maestro reconozca sus saberes, los sistematice y fundamente para que sea capaz de tomar las mejores decisiones ante los retos que la práctica pedagógica le plantea cotidianamente.

El Plan de Estudios se estructura en dos áreas: una Básica y una Terminal; en la segunda, se plantea que el profesor-estudiante elabore propuestas pedagógicas (en los campos de conocimiento escolar, lengua, matemáticas, lo social y naturaleza), mismas que le permitirán terminar y formalizar su trabajo de titulación al concluir el octavo semestre.

Las licenciaturas se ofrecen en 23 entidades del país, en 34 Unidades sedes y 58 Subsedes, con lo cual la amplia cobertura ofrece la posibilidad de acercar la Universidad a las comunidades donde trabajan los maestros indígenas, buscando

¹⁵ Ma. Victoria Avilés Quezada. La Formación de Maestros Indígenas. Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena. México, 2003. (Mecanograma)

reducir, no sólo las distancias geográficas, cuyo recorrido implica costos económicos para los maestros, sino también constituye una alternativa que coadyuva a que los docentes, no abandonen a sus grupos por tener que desplazarse a la Capital del Estado o a la ciudad más próxima, en busca de una oportunidad para su profesionalización.

La existencia de esta amplia red de Unidades y Subsedes hace posible que la matrícula sea muy amplia, pues, sin tener el dato exacto, se puede considerar que alrededor de 22 000 maestros han cursado, o cursan todavía, estudios de licenciatura en alguna Sede de la institución.

También se puede considerar como un Programa de alta permanencia, porque alrededor de 60% de los estudiantes que ingresan, permanecen los ocho semestres de la licenciatura, luego de cubrir un curso propedéutico. En 1995, egresó la primera generación y desde entonces, aproximadamente 15 000 alumnos han concluido sus estudios.

Este Programa de Estudios, diseñado y operado por la UPN, ha sido el primero y único de carácter universitario que se dirigió a atender a los profesores de educación indígena en servicio.

En el contexto latinoamericano, México es el único país que cuenta con un programa nacional de esta naturaleza.

CONTRIBUCIONES Y PROBLEMÁTICAS DE LAS LEP Y LEPMI '90

Los resultados de informes de evaluación y seguimiento que se han realizado en la UPN para los Programas de Estudio de las LEP y LEPMI '90, señalan que los Profesores-Estudiantes, se preocupan por mejorar su trabajo docente; que la preparación que adquieren en la UPN, les permite trascender el aula y su escuela; que les abre posibilidades de participar en diferentes eventos educativos, algunos de carácter regional o estatal, y que se hace notoria, y es relevante y valorada por otros docentes, aunque no así por las autoridades. Asimismo, cursar estudios en la Universidad Pedagógica Nacional, les ha permitido a muchos, acceder a nuevos conocimientos y experiencias pedagógicas y a partir de ellos, replantear su relación con los padres de familia de la comunidad en que prestan sus servicios.

Una buena parte de los estudiantes de las licenciaturas mencionadas, han logrado revalorar su lengua, cultura e identidad y se ocupan de que los niños se sientan orgullosos de ser portadores de ellas. Además han iniciado procesos de animación de las lenguas y de revaloración de su identidad étnica, a la vez que refuerzan su sentido de pertenencia a la nación.

La recuperación e incorporación de los conocimientos propios de sus culturas al curriculum escolar, se ha convertido para muchos estudiantes y egresados en una tarea central en el desarrollo de su práctica docente.

Luego de más de una década de ofrecer el Programa de Estudios, la planta de asesores (formadores de docentes), se ha impregnado del campo de las acciones educativas de los docentes indígenas y de las problemática de la educación de este sector; un aspecto valioso, si se considera que al iniciar el Proyecto no había asesores con experiencia. Ahora se han constituido en una red de formadores de docentes que discuten la problemática de la formación, han creado un acervo de conocimientos y experiencias sobre la problemática y son sensibles a la necesidad de que toda la educación sea intercultural y no sólo los programas que se dirigen a los segmentos indígenas.

Realizar un proceso de evaluación y seguimiento de las licenciaturas, orientó sobre las tareas pendientes para la formación de docentes indígenas y permitió que los Asesores en las distintas Unidades, se involucraran de acuerdo con sus propias posibilidades.

Como se señaló, el Programa de Estudios, muestra algunos avances, pero también debilidades que actualmente hacen necesario revisarlo y reorientarlo. Por ejemplo, la eficiencia terminal constituye uno de los aspectos más vulnerables del proceso, porque el número de egresados que se titula evidencia que en el proceso de formación, hay serias dificultades para que el profesor-estudiante, logre presentar su trabajo de titulación para obtener el grado correspondiente.

Aún cuando desde los currícula, se impulsa el diseño de propuestas pedagógicas (en los campos de conocimiento escolar, lengua, matemáticas, lo social y naturaleza), como un propósito central para la formación de los maestros, la mayoría no logra terminar y formalizar su trabajo al concluir el octavo semestre, incluso cuando tienen avances considerables en su elaboración.

Esta situación plantea dos vertientes problemáticas: a) dificultades en la asesoría para guiar de manera adecuada a los estudiantes, y b) no hay un número suficiente de asesores que puedan atender sistemáticamente la elaboración de propuestas.

En el primer caso, la formación de los Asesores se constituye en un obstáculo para que los estudiantes avancen; en el segundo, se debe a la falta de recursos humanos; la mayoría de los asesores de la licenciatura, tienen un contrato u horas base reducidas en la Universidad (hay quienes tienen cuatro, seis u ocho horas, que cubren con grupos); sólo en pocas Unidades UPN del país, y aún en menos Subsedes, hay algunos Académicos de Medio Tiempo o de Tiempo Completo asignados a este Programa. Por lo cual, estas condiciones hacen difícil la atención sistemática de los estudiantes y todavía más, de los egresados.

En la actualidad, es necesario que los Asesores construyan un enfoque pedagógico intercultural y para ello precisan de Programas de Actualización y Posgrado que les permitan ampliar sus conocimientos y los acerquen a nuevas estrategias de

formación. Asimismo, el Plan de Estudios, tendrá que recuperar la perspectiva de la educación intercultural, presente en la política educativa actual.

La inexistencia en los currícula de espacios para que los estudiantes aprendan más aspectos de su lengua, adquieran metodologías de enseñanza en general y aprendan una metodología particular para la enseñanza de segundas lenguas.

La vinculación teoría-práctica, cuestión medular en el Programa, ha sido señalada como uno de sus puntos débiles y con frecuencia se resalta que las licenciaturas tienen un carácter teorícista, que no permite que el docente resuelva efectivamente los problemas de su práctica educativa.

La ausencia de propuestas de intervención pedagógica elaboradas en y para el contexto mexicano, hasta ahora se ha enfrentado mediante la adaptación y contextualización de propuestas diseñadas para otras realidades educativas, como es el caso de la española o de algunos países del Cono Sur.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, PLAN 94

La LE '94, surgió con la intención de propiciar una mayor flexibilidad curricular en los procesos de evaluación, así como de impulsar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que llevaran al Profesor-Estudiante a problematizar e investigar sobre su práctica docente a lo largo de su formación. Por ello, esta licenciatura habría de posibilitar el ejercicio de prácticas de investigación desde el inicio de la carrera y la

articulación de estos resultados a su quehacer profesional cotidiano, facilitándole la elaboración de su trabajo de tesis.

El Plan de Estudios de la LE '94, pretendía ser .único con diversas modalidades, una estructura flexible, salidas terminales específicas y un espacio para contenidos regionales y locales. Un Plan cuyo énfasis en la Educación Básica permita preparar a los maestros para resolver problemas concretos de la escuela pública, para lo cual se plantea que lo básico para la formación de maestros en servicio, es atender cuatro grandes rubros de competencia:¹⁶

- Cultura pedagógica (conocimientos, saberes, haceres, acciones, actitudes y relaciones sociales, entre otros).
- Habilidades y destrezas didácticas (concepciones y formas de interactuar con el hecho educativo: frente al sujeto de aprendizaje, a los procedimientos y a las instrumentaciones específicas).
- Habilidades y capacidades para la indagación (enfoques y herramientas pertinentes para la investigación de diversos aspectos que constituyen y determinan su práctica cotidiana en el aula).
- Generación de acciones sociales que emanan de un contexto social regional-local y que puedan ser abordadas desde prácticas educativas.¹⁷

¹⁶ Ídem

¹⁷ Ídem

El modelo de formación de la LE '94, se diseñó con la participación de docentes de la Unidad Ajusco y de las diferentes Unidades UPN Estatales y parte de reconocer la necesidad de que los procesos de profesionalización de la práctica docente, contemplen los cambios sociales que se le plantean a la escuela, las nuevas demandas de especialización y calificación técnico-científica que confrontan prácticas escolares tradicionales.

De allí que la profesionalización, se pensó como un proceso que lograra que el cambio de Programas de Estudio, contenidos y Libros de Texto Gratuito de la Educación Básica, se concretara en la práctica diaria del maestro y, consecuentemente, la modificara.

Por lo tanto, este proceso tendría como finalidad elevar la calidad de la educación que recibe la sociedad, recuperando a la escuela como la institución generadora de conocimientos, valores y hábitos que impactan a la comunidad donde se ubica. La nivelación estaría vinculada a la actividad del maestro y centrada en los problemas de la escuela.

Asimismo, se partió de reconocer que no es posible incidir en la transformación cualitativa de la práctica docente, sin contar con la evolución del conocimiento profesional de los profesores; entendiéndose éste como la síntesis dialéctica resultante de la integración entre el conocimiento teórico adquirido a lo largo de la

formación y sus propias concepciones y experiencia, tanto la que emana de su práctica educativa como la procedente del conocimiento cotidiano.¹⁸

En resumen, el principio didáctico se refiere al planteamiento de una pedagogía centrada en la formulación y el tratamiento de situaciones nuevas, de problemas relativos a los procesos de aprendizaje en el aula, así como a la actuación del profesor y su repercusión en los currícula.

Supone una perspectiva que, teniendo presente la complejidad de las relaciones existentes en el aula, y en el espacio escolar en general, permita un aprendizaje constructivo de las niñas y de los niños, una actuación reflexiva del profesor respecto de la actividad escolar y la posibilidad de redefinir las funciones de los directivos y las instancias que constituyen a la institución escolar.

La actuación implicaría la indagación, entendida como proceso encaminado a hallar problemas, formularlos y resolverlos a partir de la problemática que está presente en la institución escolar en todas sus dimensiones, desde las referidas al aula, a la formación de docentes y los currícula escolares.

La formación docente en la LE '94, significa promover el desarrollo profesional y personal, permitiendo la intervención en el ámbito más concreto del ejercicio de la práctica, con idea de reconstruirla y transformarla.

¹⁸ *Ibíd.* Pág. 15

La LE '94, tiene como Propósito General, transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción,¹⁹ y se dirige a maestros normalistas y bachilleres habilitados en servicio.

El Plan de Estudios, se estructura en dos Áreas de Estudio: Común y Específica. El Área Común, comprende los cursos que deben tomar todos los estudiantes, con el propósito de obtener aspectos de la cultura pedagógica; asimismo, constituye la formación base para propiciar el análisis, la reflexión y la transformación de la práctica docente y proyecta los contenidos que serán objeto de un análisis más profundo en el Área Específica. Esta área se conforma por el Eje Metodológico y tres líneas de Formación: Psicopedagógica, de Ámbitos de la Práctica Docente y Socioeducativa.²⁰

El área Específica se integra por una diversidad de cursos en la cual, el estudiante, profundiza el conocimiento de diferentes niveles de la Educación Básica, (Preescolar y Primaria) y en distintas funciones (Dirección y Supervisión Escolar).

Tiene como Propósito, brindar un espacio curricular que apoye al estudiante en la elaboración de Proyectos de Innovación relacionados con diversos problemas que se

¹⁹ Ídem

²⁰ *Ibíd.* Pág 11

presentan en su quehacer cotidiano, por lo que puede optar por seleccionar los cursos que requiere.

Los contenidos de estos cursos, se organizan en tres líneas, referidas a la Educación Primaria, la Educación Preescolar y la Gestión Educativa.

En 1998, se incorporó la línea de Integración Educativa.

La LE '94, se ofrece en tres modalidades educativas: a distancia, semiescolarizada e intensiva.

La Modalidad a Distancia, permite el acceso de aquellos maestros que laboran en lugares apartados geográficamente o que por condiciones personales específicas, no pueden o no desean asistir con regularidad a la Unidad UPN. A diferencia de la Modalidad a Distancia, la Semiescolarizada, requiere de la presencia periódica del estudiante durante el desarrollo de los cursos, y la Modalidad Intensiva es una variante del Sistema Escolarizado, aunque se propone que recupere algunas características propias de los Sistemas Abiertos al trabajar en forma de Seminario o Taller, durante el periodo vacacional de verano.

La LE '94 es el primer Programa de Estudios de Nivelación que incorpora el uso de teleconferencias para apoyar el desarrollo de los cursos y se trabaja también con materiales impresos.

Actualmente la Licenciatura se imparte en las 75 Unidades UPN del país y en más de 200 Subsedes. A partir de 1999, se aplica el Examen General de Conocimientos, elaborado conjuntamente por UPN y el Centro Nacional de Evaluación, (CENEVAL), como opción de titulación, con lo cual se ha logrado que se titule un mayor número de egresados.

CONTRIBUCIONES Y PROBLEMÁTICAS DE LA LE ´94

Es posible afirmar que el Plan de Estudios de la LE ´94 aporta aspectos que en general, no se consideran en otras propuestas curriculares, tal como es el hacer confluir el saber magisterial y el universitario para concretar, de manera novedosa, la organización de los contenidos y resolver problemas de la práctica docente, además de recuperar la experiencia del personal académico de las Unidades UPN obtenida en el diseño, elaboración e instrumentación de los anteriores Planes de Estudio y la más importante: convertir la práctica docente en un objeto de estudio, reflexión crítica e innovación.

Por otra parte, la LE ´94 supera los Planes de Estudio anteriores, por la flexibilidad que ofrece a los Profesores-Estudiantes para conformar su propios currícula por la apertura de posibilidades para cursar distintas asignaturas (en la Modalidad a Distancia, Semiescolarizada e Intensiva), y por el hecho de abordar algunos campos

de desarrollo posibles para los profesores, que no habían sido contemplados previamente, tales como la Gestión Escolar y la Integración Educativa.²¹

Plantear la posibilidad de que los alumnos accedieran a un conocimiento teórico-metodológico, mediante un diseño curricular diverso en el tipo de contenidos sobre la práctica docente, desde perspectivas disciplinarias diferentes, es una aportación relevante para tratar de romper la dicotomía entre la teoría y la práctica.

En cuanto al desarrollo práctico, a lo largo de los años de su implementación, ha mostrado algunas inconsistencias y problemáticas.

Conforme con algunos estudios de evaluación y seguimiento realizados por la institución sobre la LE '94, se muestran problemas recurrentes: tales como que los Profesores-Estudiantes, cuestionan la posibilidad de aplicar la teoría en la realidad; en general la práctica, aparece como ejemplo o contra ejemplo de la teoría, y a pesar de que los asesores buscan propiciar el análisis y la reflexión sobre la práctica docente, la relación con la teoría, se presenta como el .deber ser que se impone como explicación en las sesiones de asesoría grupal. El relato de las circunstancias de la acción y de los procedimientos se evita y los profesores prefieren ubicar su acción en un plano ideal. De alguna manera esto es compartido por los asesores, que se refugian en los contenidos y evitan el análisis de las acciones y sus circunstancias.²²

²¹ Michel Cerda y Alma Dea. Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer. México, UPN, 2001. Pág. 74

²² *Ibíd.* Pág. 166

Aunado a lo anterior, las referencias que los profesores-alumnos hacen de su práctica docente, está atravesada por las representaciones que sobre ella han construido los alumnos, así es frecuente que se visualice como .acción generalizada que narra acontecimientos de la práctica docente cotidiana, bajo la suposición de que el conjunto de profesores, (.nosotros los maestros) compartimos el punto de vista del narrador y por otra, la presuposición de que las condiciones y circunstancias de la acción de los demás, es similar a la propia. Asimismo, se percibe por parte de los Profesores-Estudiantes que las condiciones en que desarrollan su práctica educativa, les son desfavorables debido a circunstancias como: la política educativa, el tipo de recursos con que cuentan, la dinámica institucional y la vinculación con los padres de familia.²³ Con ello se obstaculiza un análisis riguroso y fundamentado de la práctica educativa entendida como práctica social y cultural en la que confluyen múltiples determinantes de los que los propios profesores-alumnos son portadores.

El Examen General de Conocimientos de la LE '94, representa una situación ambivalente, pues ha permitido a los alumnos contar con una opción de titulación más viable y oportuna, lo cual no implica necesariamente cuestionar el modelo de formación de la licenciatura, que supone la elaboración de Proyectos de Innovación. Las causas por las cuales un número considerable de egresados no opta por titularse con su Proyecto de Innovación, habría que buscarlas en la forma de operar los currícula de la licenciatura y en las formas y características que asume la asesoría para el proceso de titulación.

²³ Ídem

Las condiciones institucionales de las Unidades UPN, han hecho que la flexibilidad planteada para este Plan se diluya, ya que en muchas de ellas, sólo se ofrece la modalidad semiescolarizada, en algunas otras, la modalidad abierta y en muy pocas la modalidad intensiva.

Ello, por no contar con una planta de asesores suficiente en número y formación, no se ofrecen todas las líneas del Área Específica, con lo que se obstaculiza la posibilidad de ofrecer una variedad de cursos de los cuales el Profesor-Estudiante pueda realizar una selección y se desvirtúa la intención del Plan de Estudios, de que sea el alumno quien busque opciones de formación mediante los cursos que le permitan enriquecer las propuestas de innovación que ha de llevar a cabo, como parte fundamental del análisis de su práctica docente.

3.8. OTRAS INSTANCIAS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Otras instancias de Actualización Docente dirigidas a los Profesores en Servicio, se encuentran enclavadas en la iniciativa privada.

Asimismo, también se puede considerar el Programa de Becas Nacionales e Internacionales que promueve la SEP junto con el Programa de Intercambio Estudiantil a nivel Nacional e Internacional.

CAPÍTULO 4. LA REFORMA A LA EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO COMO PROMOTORA DE LA ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE²⁴

La reforma educativa de 2012-2013 en México es una reforma constitucional presentada por el presidente de la República, Enrique Peña Nieto, dentro del marco de los acuerdos y compromisos establecidos en el Pacto por México. Fue aprobada por la Cámara de Diputados el 20 de diciembre de 2012 y por el Senado de la República el 21 de diciembre del mismo año.

En febrero de 2013, la reforma fue declarada constitucional por el Poder Legislativo Federal, promulgada por el Ejecutivo el 25 de febrero de 2013 y publicada al día siguiente en el Diario Oficial de la Federación. El 10 de septiembre de 2013, Peña Nieto promulgó la reforma a la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente; los tres decretos fueron publicados en el Diario Oficial al día siguiente.

El 1° de diciembre de 2012, al dirigir su primer mensaje a la nación como Presidente de la República, Enrique Peña Nieto, anunció las primeras doce decisiones

²⁴ La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la Educación Primaria: Desafíos para la Formación Docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. México, ISSN 0965, 2013.

presidenciales, dentro de las cuales se encontraba el envío de una reforma educativa al Congreso de la Unión para su análisis y discusión.²⁵

El 2 de diciembre de 2012, el Presidente de la República, Enrique Peña Nieto; Gustavo Madero Muñoz, Presidente del Partido Acción Nacional; Cristina Díaz Salazar, Presidenta Interina del Partido Revolucionario Institucional; y Jesús Zambrano Grijalva, Presidente del Partido de la Revolución Democrática, firmaron el Pacto por México. Uno de los cinco grandes acuerdos es la creación de una sociedad de derechos y libertades, el cual a su vez contiene un acuerdo por la educación de calidad y con equidad que sería impulsada mediante la presentación de una reforma legal en materia educativa con tres objetivos.²⁶

- Aumentar la calidad de la Educación Básica, reflejándose esto en los resultados de las evaluaciones internacionales como PISA.
- Aumentar la matrícula y la calidad de la Educación Media Superior y Superior.
- Recuperar la rectoría del Estado Mexicano en el Sistema Educativo Nacional.

La propuesta del Presidente Peña Nieto, da secuencia a la visión que desde los años setentas, arranca la innovación de la Educación Básica del país, convirtiéndola en un proceso científico y de calidad, pero que para ello, era necesario revertir la política educativa, desde los ambientes cupulares hasta el propio proceso de formación y actualización docente. La Educación Básica en México, integrada por los niveles de

²⁵ Mensaje a la Nación del Presidente de los Estados Unidos Mexicanos. México, Presidencia de la República, 1 de diciembre de 2012.

²⁶ Pacto por México. México, 02 de diciembre de 2012

Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, ha experimentado entre 2004 y 2013 una reforma curricular que culminó este último año con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en Preescolar, en 2006 en Secundaria y entre 2009 y 2011 en Primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba de los nuevos currícula con fases de generalización a la totalidad de las Escuelas Primarias del país.

La reforma curricular que precedió a la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), tuvo lugar en el año 1993, en el marco de una política de mucho mayor alcance en el país (el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB), uno de cuyos componentes fue la formulación de nuevos Planes y Programas de Estudio para la Educación Básica.

Casi diez años después de esa reforma, en 2002, nació en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo cuya misión principal es contribuir a la mejora de la Educación Básica y Media Superior mediante la evaluación integral de la calidad del sistema educativo y los factores que la determinan, siendo uno de los indicadores principales de dicha calidad los resultados de aprendizaje de los alumnos. Si bien, la experiencia mexicana en materia de evaluación externa es una de las más antiguas en América Latina, y mucho antes de 1992, ya se realizaban evaluaciones de gran envergadura en el país, fue hasta el

momento en que nació el INEE que se concibió esta tarea en un marco de transparencia y con una visión explícita en materia de difusión de los resultados de las evaluaciones externas.

Posteriormente, a partir del año 2006, tuvo su arranque otro Programa de Evaluación Externa (la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE), que tiene como rasgo de diferenciación respecto a la realizada por el INEE, su carácter censal, la intención de devolver resultados en todos los niveles posibles de desagregación de la información y el hecho de que es realizada desde la propia SEP, lo que para algunos limita la credibilidad de sus resultados.

Dado el enfoque del INEE, centrado en la evaluación de la calidad del sistema educativo, todos los proyectos que realiza son muestrales y no están concebidos para difundir información de manera individual.

Desde su surgimiento, ENLACE ha crecido en forma acelerada abarcando cada vez más grados y asignaturas, en los primeros años sólo en la Educación Básica pero más recientemente, también en la Educación Media Superior. Al parecer, sus resultados son ampliamente utilizados como elemento de diagnóstico sobre la calidad de la educación, desde las escuelas en lo individual, hasta niveles diversos de agregación (las zonas y regiones escolares, las entidades federativas y el país en su conjunto).

Tanto las evaluaciones realizadas por el INEE como las que lleva a cabo la SEP han coincidido en mostrar niveles de logro por debajo de lo esperado y profundas brechas entre distintas modalidades educativas. México, país multicultural que ha diseñado un modelo educativo especial para su población indígena, enfrenta los rezagos educativos más fuertes en esta modalidad. Son también bajos los resultados de los alumnos atendidos a través de un modelo pensado para comunidades pequeñas y aisladas, donde el papel docente es asumido no por un profesor formado como tal, sino por un egresado de secundaria, habilitado para hacerse cargo, en un ambiente multigrado y con un fuerte soporte en materiales fuertemente estructurados, de los niños de esas comunidades.

Sin que este sea el factor principal que se halla a la base de la reforma curricular reciente, los resultados de las evaluaciones externas han supuesto una presión importante de búsqueda de mejora para el sistema educativo mexicano, en virtud de que sistemáticamente han mostrado rezagos importantes en el logro de los objetivos educacionales.

La RIEB responde a una intención de política expresada en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018,²⁷ así como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente al mismo periodo.²⁸

²⁷ Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, 2013.

²⁸ Secretaría de Educación Pública. Programa Sectorial de Educación. México, 2013.

Este último documento plantea como su primer objetivo:

“Asegurar la calidad de los aprendizajes en la Educación Básica y la formación integral de todos los grupos de la población”.

Para alcanzar tal objetivo se seguirá la estrategia que se contempla en el PND:

“Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico”.

En consecuencia con el modelo ya implementado, se advierte la continuidad en:

- Realizar una reforma integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el Siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.

Así pues, junto con la preocupación por definir un currículum que aborde como un solo trayecto formativo los tres niveles que integran la Educación Básica, están

también, el reconocimiento de la necesidad de poner ese currículum a tono con los acelerados cambios experimentados por la sociedad en los últimos tiempos y, como se ha dicho, la pretensión de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos atendidos por el sistema educativo mexicano.

Como en la gran mayoría de los procesos de cambio educativo, la RIEB descansa en gran medida en la actuación de los docentes, que resulta fundamental para llevar a la práctica la reforma curricular. Los estudios en la materia, han demostrado ampliamente que el profesor es un actor clave en la implementación efectiva de las reformas educativas. Uno de los supuestos principales de una reforma es que los maestros son quienes deben asumir la parte práctica del cambio educativo.

Este artículo aborda principalmente, los desafíos que enfrenta en México la formación de los docentes que estando ya en servicio en el momento en que se instaura la reforma curricular, se ven en la necesidad de reconceptualizar su labor profesional y modificar sus creencias y sus prácticas en función de los nuevos planteamientos. Para poner en contexto este tema, se desarrollan brevemente las principales características de la RIEB. El artículo concluye con algunas reflexiones sobre retos adicionales a los expresamente identificados.

Los principales postulados de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

La RIEB ha sido un proceso extenso de ajustes curriculares orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En consonancia con las tendencias registradas a nivel mundial, el nuevo currículum de la educación básica en México se ha planteado bajo un enfoque de educación por competencias.

En el caso de la Educación Primaria, la RIEB tiene un doble propósito: por una parte, la transformación del currículum de este nivel educativo, y por otra, la articulación de los tres niveles de la Educación Básica con el fin de configurar un solo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas. Además, esta reforma se propone modificar las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos que hacen posible el logro de los objetivos curriculares.

Es importante señalar que la RIEB, no se concibe como una reforma radical, pues algunos de sus rasgos ya estaban presentes desde la reforma curricular que le precedió; sin embargo, el enfoque de educación por competencias sí resultó novedoso.

En lo que se refiere a las nuevas exigencias para los docentes, dos áreas han resultado particularmente desafiantes: la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes. Frente a las prácticas preexistentes, la RIEB exige al docente una dosis importante de participación en el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículum,

alineados estos a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares definidos para este tipo educativo.

Asimismo, la reforma curricular, trata de impulsar prácticas de evaluación formativa que brinden al docente evidencias suficientes sobre el aprendizaje de sus alumnos, gracias al empleo de una gama amplia y variada de estrategias e instrumentos de evaluación, y le permitan aprovechar esa información para identificar sus logros al igual que sus dificultades, y ofrecer propuestas para mejorar su desempeño. Se pretende además que esta nueva forma de abordar la evaluación retroalimente el mismo trabajo docente y sirva como un medio de comunicación con otros actores, principalmente los padres de familia, sobre las expectativas formativas de la Educación Primaria.

La RIEB pone en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes. Plantea asimismo, que la planificación didáctica es una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, lo que supone, como ya se ha dicho, un involucramiento creativo del docente en la creación de situaciones desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos y a la diversidad de sus procesos de aprendizaje.

El trabajo docente también ha de ocuparse de generar ambientes propicios para el aprendizaje que incorporen de manera importante el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad. Este último tema es particularmente desafiante al decir de los docentes y con frecuencia les enfrenta a la constatación de que no tienen los

elementos de preparación suficientes para vérselas con las cada vez más numerosas fuentes de diversidad en el aula.

Finalmente, cabe decir también que la RIEB, insta a los maestros a hacer un uso creativo y permanente de los recursos de lectura, audiovisuales e informáticos que se ponen a su alcance, de modo que no se descansa exclusivamente en los libros de texto como los grandes prescriptores del trabajo en el aula.

En suma, como se ha dicho, la RIEB busca poner en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes, procurando su formación integral, en función de las exigencias que plantea la sociedad moderna. Tarea en la que hay mucho por hacer a juzgar por los insatisfactorios resultados en las evaluaciones externas nacionales e internacionales.

4.1. ¿QUÉ DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN SERVICIO PLANTEA LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO?

Múltiples estudios coinciden en señalar que toda reforma educativa que se plantee mejoras en la calidad de la educación como propósito, debe tener como eje central el rol del docente²⁹ en tanto es este quien tiene la tarea de traducir el currículum (sus objetivos y valores declarados) y ser un guía y acompañante de los procesos de aprendizaje de los alumnos, especialmente en el caso de aquellos que se encuentran en situación de desventaja dado su origen socioeconómico: “¡Sin docentes, los

²⁹ BARBER, Michael y Mona Mourshed. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago de Chile, Editorial San Marino, 2008.

cambios educativos no son posibles! Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas emprendidas por la mayoría de países de América Latina y el Caribe...”³⁰

En alcance de esta idea, se ha incorporado en la institucionalidad educativa la noción de que el desempeño docente está profundamente correlacionado con el logro académico de los estudiantes. Así, se asume el concepto de que el docente es un factor esencial para el aprendizaje de los alumnos y responsable fundamental de los malos o los buenos resultados educativos.

Dentro de este contexto, a los docentes se les exige el desarrollo de competencias adicionales a las adquiridas en su formación inicial, tales como el conocimiento y ejecución de las nuevas teorías y didácticas de enseñanza, sensibilidad y pertinencia de la enseñanza ante la heterogeneidad étnica, socioeconómica, cultural y de género de los estudiantes, y liderazgo tanto a nivel escolar como comunitario. Los profesores deben realizar su labor profesional en medio de cambios sociales que afectan al sistema educativo, y de los desafíos que derivan de la incorporación de los sectores más pobres de la sociedad en la medida en que se amplía la cobertura de la educación básica. Esta situación provoca heterogeneidad de las aulas, y aún más, debido al origen socioeconómico de algunos alumnos, un grupo significativo de alumnos en el aula carecen de ciertas habilidades y competencias básicas. El

³⁰ CUENCA PAREJA, Ricardo. Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa. Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Perú, Instituto de Estudios Peruanos, 2007. |

profesor debe responder y hacerse cargo de esta alta heterogeneidad existente dentro de su aula de clases, con pocos elementos de formación para ello, en muchas ocasiones.

Según Perrenoud³¹ las competencias que deben ser exigibles a los docentes para enfrentar los desafíos que presenta la educación en el Siglo XXI, son las siguientes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

A su vez, el informe “Los docentes son importantes” de la OCDE,³² señala que el sistema educacional del Siglo XXI exige que los docentes tengan la habilidad de

³¹ Philippe Perrenoud. 10 diez nuevas competencias para enseñar. <http://www.carmagsonora.gob.mx/pagina/modules/news/Secundaria%20BibliogrDiez%20Nuevas%20Competencias%20para%20Ensenar.pdf> (Fecha de Consulta: octubre de 2013).

³² OCDE. Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Política de educación y formación. París, Francia, 2009.

desempeñarse en varios niveles de actuación desarrollando una amplia gama de actividades, algunas de cuales plantean desafíos especiales a los docentes, como los nuevos énfasis transversales del currículum, la enseñanza en contextos multiculturales o la atención a otras formas de diversidad en el aula.

En definitiva, la función del docente implica asistir y mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus habilidades, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales.³³

Además, algunos investigadores consideran que el trabajo docente tiene como foco central el aprendizaje de los estudiantes, debido a que si bien no es el único agente educativo presente y en interacción permanente con estos, es el único que puede reunir en una sola las condiciones, espacios temporales, la fundamentación pedagógica y disciplinar, las posibilidades mediáticas y, por supuesto, lo que resulta más importante, la intención pedagógica de propiciar en una espiral formativa los aprendizajes de los alumnos.

La formación de los docentes para la implementación de la RIEB en primaria es un reto fundamentalmente de la formación continua en México, es decir, la que se

³³ Ibarra Serrano. Propuesta sobre un proyecto para el estudio de la violencia escolar y su incidencia en el proceso de aprendizaje. 2006
<http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/propuesta-proyecto-violencia-escolar/propuesta-proyecto-violencia-escolar.shtml#ixzz2rkEAXya7> (Fecha de Consulta: octubre de 2013)

brinda a los maestros en servicio. Si bien es cierto que las escuelas normales siguen preparando a futuros docentes para este nivel, lo que compromete también a la formación inicial, la necesidad de nuevos profesores para la educación primaria es cada vez menor por las tendencias demográficas del país y de igual forma, su incorporación al sistema educativo se habrá de dar en una medida muy menor respecto a la plantilla docente que ya está en ejercicio.

De acuerdo con Gardner³⁴ citado por Ruiz Cuellar, es posible identificar cuatro tipos de categorías de formación continua: i) para certificar a docentes no certificados; ii) para actualizar los conocimientos y habilidades de los docentes; iii) para preparar a los docentes para nuevos roles, como por ejemplo, formador de futuros docentes o directores; y iv) para facilitar una actualización o reforma curricular.

Desde el punto de vista del sistema educativo, la formación continua tiene relevancia en tanto permite alinear los conocimientos y competencias de los docentes con prioridades nacionales y/o con las más recientes innovaciones del saber disciplinario. El supuesto detrás de la necesidad de estas actualizaciones, es que un docente que constantemente se capacite en nuevos conocimientos y competencias tendrá un mayor impacto en los aprendizajes de sus alumnos, y con ello, contribuirá a mejorar la calidad del sistema de educación.

³⁴ Guadalupe Ruiz Cuellar. Formación del Profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. México, 54, ISSN 1575-0965.

La formación continua en México es un ámbito que tiene una historia relativamente reciente; su surgimiento como esfera especializada de intervención de política se asocia también al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica a que se ha hecho referencia antes (vid supra). Esta política, surgida para abordar el problema de la calidad educativa a inicios de los años noventa del siglo pasado, reconocía la urgencia de iniciar una estrategia masiva de actualización para todos los maestros en servicio, con o sin formación inicial. Por una parte, se requería subsanar los problemas formativos detectados, como el bajo dominio de los contenidos de enseñanza; por otra parte, fomentar el desarrollo intelectual de los docentes, su capacidad para aprender y para lograr la transferencia de estos aprendizajes a las prácticas en el aula.³⁵

La reforma de los Planes, Programas y Libros de Texto de principios de los años noventa y la puesta en marcha del programa de incentivos de Carrera Magisterial, impulsó la creación de una serie de programas nacionales y estatales de actualización del magisterio en servicio. Desde el ámbito federal, la formación continua de los maestros de educación básica comienza a ser un proceso planificado, a través del Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), y luego del Programa de Actualización de Maestros (PAM), que no lograron abordar la enorme tarea de atender en forma eficaz a la gran cantidad de maestros mexicanos.

³⁵ Ídem

Al mismo tiempo que en los estados se multiplicaban los programas estatales de actualización, en 1995 se formuló a nivel federal, el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Para dirigir estos procesos, la SEP creó la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGACMS), posteriormente transformada en Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS) y, en cada uno de los estados, las Instancias Estatales de Actualización.

Se distinguen dos etapas en el desarrollo del programa: la primera, que cimienta el programa institucionalmente y que sigue un diseño centralizado de la oferta académica, y la segunda que pretende una mayor descentralización de los servicios consolidando a los organismos estatales de formación continua con mayor poder de decisión.

- Ahora bien, sin desconocer los logros que durante casi dos décadas han tenido las políticas de formación continua y desarrollo profesional en el país, también es preciso reconocer que en México, al igual que en muchos otros países, la implementación y ejecución de programas de formación continua ha recibido una serie de críticas; algunas de las principales son las siguientes:
- Los cursos están muy orientados a la teoría y no abordan elementos prácticos.
- Los educadores encargados de los cursos de formación continua están pobremente preparados.

- Los programas no atienden las verdaderas necesidades de los docentes, pero éstos no cuentan con un mecanismo para comunicarles a los administradores qué es lo que necesitan.

Como se ha dicho, en gran parte del mundo la evidencia registra que las experiencias de formación continua son demasiado cortas, poco relacionadas con las necesidades de los docentes, e inefectivas para lograr una adecuada actualización del conocimiento de los docentes. La ocurrencia o persistencia de estos problemas en el marco de la formación continua que se realiza en México para apoyar la implementación de la RIEB configura algunos de los desafíos principales que supone la actualización de los docentes para la adecuada puesta en práctica del nuevo currículum, y para el despliegue de las competencias que este les exige. Enseguida, se abordan estas cuestiones y las respuestas que hasta el momento ha dado el sistema de formación continua del país.

En congruencia con los planteamientos de la reforma curricular, las estrategias de Formación Continua dentro del marco de la RIEB están circunscritas bajo un enfoque de competencias. El documento “El enfoque por competencias en la educación básica”³⁶, destaca que no existe en el campo educativo una sola definición para el concepto “competencia” (algunos le atribuyen más peso a los conocimientos, las habilidades y destrezas, o a las actitudes y valores), pero que pueden identificarse

³⁶ SEP/DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO. El enfoque por competencias en la Educación Básica. México, 2009.

rasgos comunes en todas las definiciones que se presentan al interior de este enfoque:

La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la Educación Primaria: desafíos para la formación docente.³⁷ [...] hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber.

[...] al resolver un problema o una cuestión, (se) moviliza esa serie combinada de factores en un contexto o situación concreta.

[...] tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal; así como la autorrealización de los niños y jóvenes.

[...] tiene que ver con [...] la capacidad para recuperar los conocimientos y experiencias, e interactuar y aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros y con el contexto social y ecológico.

El factor clave bajo un enfoque de competencias es que todo conocimiento teórico o conceptual tiene sentido a la luz de su aporte a la configuración de una práctica docente en el aula que logre un aprendizaje significativo por parte del alumno. El elemento teórico por sí solo no otorgará las herramientas didácticas al docente para

³⁷ La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la Educación Primaria: Desafíos para la Formación Docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. México, ISSN 1575-0965, 2013.

que potencie el desarrollo de sus alumnos. A su vez, la enseñanza de técnicas y prácticas sin sustento teórico convierte al docente en un mero técnico sin capacidad de discernimiento ni reflexión respecto a cómo desenvolverse en contextos específicos y diferenciados. Por ello, el enfoque de competencias que promueve la RIEB busca articular elementos teóricos y prácticos en la actualización formativa de los docentes.

Este enfoque ha sido asumido por las principales estrategias de formación continua que se desarrollan dentro del marco de la RIEB, al menos en el nivel declarativo; sin embargo, constituye aún un área por investigar, determinar la medida en que esto se lleva efectivamente a la práctica, es decir, el grado en que la formación que reciben los docentes realmente es congruente con el enfoque que a su vez, ellos tienen que desarrollar en sus aulas.

Asegurar que la instrucción dada a los docentes sea de calidad es un desafío de toda estrategia de formación continua. Por ello mismo, en el diseño de las que están relacionadas con la RIEB, se ha optado por vincular el trabajo de la DGFCMS con una serie de instituciones de educación superior y centros de investigación educativa para llevar a cabo diferentes modalidades de desarrollo de la formación continua.

El objetivo de realizar esta vinculación responde a la necesidad de que los docentes tengan acceso a los últimos avances en materia de conceptos y didácticas educacionales. Dicho acceso es posibilitado por miembros de facultades de

educación y centros de investigación. A su vez, se ha señalado que dicha relación resulta beneficiosa para los miembros de las instituciones de educación superior y centros de investigación, en tanto supone contacto directo con la realidad de los docentes, sus necesidades y sus experiencias.

La preocupación por establecer este vínculo se denota en la confección de los Catálogos Nacionales de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, que a la fecha suman ya varias ediciones. Para armar estos catálogos se ha realizado una invitación abierta a diversos tipos de instituciones tanto públicas como privadas, que consideraran que poseían un proyecto de formación continua acorde a las directrices trazadas por la SEP. La oferta resultante ha sido de calidad heterogénea, pese a los mecanismos implementados para asegurarla (términos de referencia precisos para el diseño de los cursos, evaluación de las propuestas por parte de especialistas). Una evaluación de los materiales curriculares de una muestra de estos cursos deja ver que junto con algunos de excelente factura, existen otros que exhiben insuficiencias en el planteamiento del enfoque por competencias, pues son en exceso teóricos, recuperan en forma escasa la experiencia de los docentes o se vinculan pobremente con esta. En varios cursos se advierte una tensión entre abordar los contenidos disciplinares propios de la asignatura en cuestión, y el estudio de las estrategias didácticas para su tratamiento en el aula, con el resultado frecuente de que ninguna de las dos dimensiones se plantea en forma satisfactoria, al menos en el diseño de

los cursos. Nuevamente, se trata de un área específica de indagación aún por abordar.

Junto con estos cursos, de impacto selectivo por cuanto no se plantean como opciones de formación continua de alcance masivo, otra estrategia implementada que sí pretende abarcar a todos los docentes de primaria del país en ejercicio, son los Diplomados RIEB ofrecidos conforme la reforma curricular se fue generalizando a los distintos grados de la Educación Primaria: 1º y 6º en el ciclo 2009-2010, 2º y 5º en el ciclo escolar 2010-2011 y 3º y 4º Grados en el periodo 2011-2012.

En este caso se ha cuidado la calidad de la formación (y por ende de la actualización recibida por los formadores de docentes) a través de dos estrategias principales: por un lado, la responsabilidad del diseño de los diplomados ha recaído en la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM), la máxima casa de estudios del país; por otro, la integración de un grupo nacional de formadores con participantes de todas las entidades federativas, que integra personal de escuelas normales, junto con personal que cuenta con experiencia en la formación continua, docentes destacados en su ámbito de trabajo e incluso personal de instituciones locales de educación superior. Este grupo reproduce en el interior de sus estados los módulos de cada diplomado e inicia así un proceso de formación “en cascada” hasta llegar a todos los docentes frente a un grupo del país.

El modelo de cascada puede ser criticable ya que debido a su envergadura es probable que en el momento en que el docente reciba la instrucción, muchos de los contenidos hayan sido “perdidos en el camino” dada la apropiación de los contenidos por parte de diferentes agentes. Sin embargo, se trata de unas estrategias especialmente pertinentes y necesarias en el caso de México, dadas las dimensiones de su sistema educativo, el tamaño de la población docente a atender, la dispersión geográfica y las particularidades de las distintas modalidades que se atienden.

Desde luego, en la medida en que el modelo de cascada esté adecuadamente apoyado y monitoreado en cada una de sus etapas, el abordaje puede resultar exitoso.

El desafío es asegurar niveles de calidad adecuados en cada nivel de la cascada.

Un último reto tiene que ver con la crítica que reciben los Programas de Formación Continua en el sentido de que no atienden las verdaderas necesidades de los docentes y estos no cuentan con un mecanismo eficaz para comunicar a los administradores del sistema educativo, qué es lo que necesitan. A esto habría que agregar, que aun cuando la administración central del sistema educativo puede tener identificadas ciertas necesidades en función de las exigencias del nuevo currículum, como es el caso, esas necesidades pueden no coincidir con las que los docentes reconocen; también, que la tensión entre lo nacional y lo local se hace patente en este caso específico.

Para enfrentar este desafío, las instancias estatales tienen la misión de realizar una oferta más pertinente a las realidades locales. Sin embargo, la gran proliferación de Programas de Actualización (debido en gran parte al propósito de satisfacer las necesidades de los docentes gestadas por la Carrera Magisterial), volvió difusa la calidad y la pertinencia de estos Programas.

La evaluación del PRONAP realizada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en el año 2008, diagnosticó una fuerte dispersión de la oferta de formación continua dado que: “Al no definir una población objetivo y optar por atender a la población potencial sin focalizar en función de necesidades de formación previamente identificadas, se origina una oferta numerosa y dispersa”³⁸ Esta evaluación sugirió realizar un diagnóstico de la población objetivo docente, lo cual permitiría focalizar las opciones de oferta y de esa manera contribuir a la reducción de la dispersión. Además, indicó la necesidad de elaborar un sistema de evaluación de la pertinencia de esta oferta.

Desde la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCMS), se ha buscado fortalecer una adecuada política de focalización de la oferta que responda a las necesidades de los docentes en torno a su rol desempeñado, la modalidad en que ejerce y sus asignaturas de desempeño (lenguaje, matemática, etc.).

³⁸ FLACSO-México. Evaluación Externa 2007 Informe Final ProNap. México, SEP, 2008. Pág. 76

Las directrices generales para el diseño de los cursos de actualización docente y superación profesional, integrados en el “Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros en Servicio”, recogen las necesidades de focalización. De forma general se hace referencia explícita a que una de las áreas a las que las propuestas deben responder es la de “formación continua focalizada en función de las necesidades regionales y estatales”.

El Catálogo Anual al que ya se ha hecho referencia, está orientado a ofrecer Programas en función de las debilidades locales detectadas por pruebas estandarizadas internacionales y nacionales (en particular ENLACE).

A su vez, se establece como obligatorio considerar para estos programas la asistencia de los docentes, directivos, supervisores, jefes de sector, y asesores técnico-pedagógicos en sus diferentes niveles y modalidades.

Por su lado, a partir de la oferta expuesta en el Catálogo Nacional, cada Estado debe escoger los Programas que considere pertinentes y con ello, conformar un Catálogo Estatal, lo cual responde a la intención de otorgar una formación más ajustada a la realidad de cada Estado. Sin embargo, no se cuenta con información sobre cómo se ha ido ejecutando este Programa, por ello sólo es posible formular conclusiones al nivel de lo declarado por los objetivos de estos Programas.

Las reformas curriculares implican que los maestros adquieran nuevos aprendizajes y una nueva forma de concebir (concepciones) la construcción del conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas condiciones, en teoría, llevarán a una nueva forma de trabajo en el aula e implicarán modificaciones en los pensamientos y creencias acerca de la educación y sobre su rol en esta actividad. Estos cambios requieren de tiempo para que se consoliden, situación contraria a lo que requiere la reforma: implementación inmediata.³⁹

La formación de los docentes en servicio es un área de política educativa insoslayable en el marco de una reforma curricular. El sistema educativo mexicano, ha emprendido diferentes estrategias conducentes a apoyar la implementación de la RIEB en la educación primaria. Sin embargo, como se ha dicho ya, es aún tarea pendiente investigar si las acciones realizadas están cumpliendo de forma eficaz con los propósitos que las animan: ¿realmente están favoreciendo el desarrollo de nuevas competencias docentes? ¿Están contribuyendo al cambio de las concepciones y las prácticas que configuran y dan forma a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos? ¿Han favorecido una actuación docente congruente con las expectativas formativas que plantea la RIEB?

Además, parece necesario reconocer que la perspectiva con la que se mira este ámbito de intervención debe ampliarse, en consonancia con los conocimientos existentes hoy en día sobre la formación profesional de los maestros en servicio. El

³⁹ Justa Espeleta. Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. IX, No. 21, 2004. Págs. 403-424.

tema del desarrollo profesional como eje articulador de los esfuerzos que se despliegan, resulta indispensable para darle una mayor proyección y alcance a las experiencias de formación en que participan los profesores de la Educación Primaria: “El desarrollo profesional docente es un concepto integral, que recupera para los maestros la necesidad de políticas, estrategias y acciones que garanticen su aprendizaje a lo largo de toda su vida profesional. Que se miren y sean mirados como sujetos de aprendizaje permanente, como protagonistas de una profesión en constante construcción.”⁴⁰

Aunque hoy en día se sabe que la formación situada en la escuela es probablemente la estrategia más prometedora para el desarrollo profesional docente y el cambio en las prácticas, poco parece suceder en esta dirección, en el marco de la implementación de la RIEB en México. Nuevamente, las dimensiones del sistema educativo mexicano configuran un escenario complejo para la asesoría a los colectivos escolares; pese a ello, ante un efecto probablemente limitado de las estrategias que actualmente se implementan en el país, resulta indispensable diseñar estrategias de formación y acompañamiento cercanos a los docentes, sensibles a sus contextos y necesidades específicas. Sólo así podrá tener mayores expectativas de éxito la implementación de la RIEB en primaria.

⁴⁰ E. Treviño, et al. Evaluación del Desempeño Docente. México, 2005.

CAPÍTULO 5. IMPACTOS DE LA CALIDAD DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO

La Educación Superior, ubicando la Formación Docente en ese rubro y la Capacitación Profesional de los Docentes del país, deben anticiparse a los vertiginosos cambios de la sociedad, formando profesionales idóneos que satisfagan realmente las necesidades emergentes en un medio competitivo y de alta complejidad, sin apartarse del concepto de calidad.

Consecuencia de ello, la “calidad”, se ha convertido en palabra clave en la Educación Superior, debiendo internalizarse el concepto de calidad educativa, tema que en la actualidad se extiende a nivel mundial y que implica partir de ciertos criterios que obedecen a una forma de entender y ver a la universidad.

La calidad de la educación universitaria, se identifica con un constructo explicativo de valoraciones, apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia. Sin embargo, se debe evitar la utilización del vocablo “calidad” en forma ambigua o equívoca, como pretexto para justificar cualquier decisión, ya sea reformas, innovaciones universitarias, proyectos de investigación, programas de formación docente, mejoramiento del ambiente académico, infraestructura física, entre otros.

Por lo anterior, debido a la vinculación de la calidad universitaria con factores de costo-efectividad y costo-beneficio, es preciso un diálogo permanente entre las Instituciones de Enseñanza Superior y las Gubernamentales.

En este contexto, la educación de México, ha debido responder a dichos desafíos. Efectivamente, para cumplir con las necesidades sociales, políticas de educación y requerimientos del mercado laboral, se han redefinido competencias profesionales e incorporadas nuevas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, es preciso tener presente que para este milenio, las personas, además de sus competencias profesionales para optar a mejores ofertas de trabajo, deberán demostrar liderazgo, capacidad de análisis, síntesis, evaluación, flexibilidad y creatividad, es decir, el máximo de las facultades intelectuales superiores.

Además, de acuerdo a la dinámica del mundo actual y demandas de la sociedad, es de vital importancia la implementación de una nueva orientación en la gestión. En este sentido “calidad”, debe identificarse no sólo con el prestigio o las instalaciones físicas, sino que también con un proceso permanente de autocrítica y autoexigencia que enfatice la contribución de las instituciones en la formación intelectual y personal de estudiantes, maestros y directivos.

Debido a la gran cantidad de literatura, extensión y profundización en relación al tema, se resumen a continuación conceptos de calidad educativa, lo que a juicio de los autores, es preciso tener presente en la formación y capacitación permanente de los profesionales de la educación.

5.1. DEFINICIONES DE CALIDAD

Con el propósito de unificar criterios y validar la función educativa frente a la sociedad, diversos autores, han definido “calidad”, teniendo en consideración los procesos sociales y políticos donde se produce la interacción didáctica.

En la Educación Superior, este vocablo se evidencia como relacional y multideterminado con respecto a los objetivos y actores del sistema universitario.

Al respecto Bricall, J.⁴¹, sostiene que la calidad aunque sea un concepto difícil de definir, complejo y multidimensional, no puede servir de excusa para no intentar comprenderlo en sus distintas acepciones y en su cambiante formulación a lo largo de la historia de cualquier institución y en concreto de la Universidad.

Para Nadeau, G.⁴², una Institución de Educación Superior de calidad, es aquella que tiene un sistema de evaluación y retroalimentación de información sobre la formación del estudiante. Ello permite practicar los ajustes apropiados en los programas o las políticas cuando se plantea la necesidad de cambio o de mejoramiento.

Lapatí, P.⁴³, visualiza la calidad de la Educación Superior, como la readaptación continua de la Institución a su multi entorno social, económico y político; o también como una cultura de superación y de autoexigencia.

⁴¹ J. Bricall. Informe sobre la Universidad. 2000.

⁴² G. Nadeau. Validación Internacional e Institucional del Proyecto Pancanadiense sobre Criterios e Indicadores de Calidad en la Educación a Nivel Superior. México, Mimeo, 1994.

⁴³ P. Lapatí. Tiempo educativo mexicano. México, UAGS-CESU-UNAM, 1996.

Ruano, C.⁴⁴, establece que la calidad de la educación puede definirse como el conjunto de actividades pedagógicas, programáticas y organizativas que propician mejoras en el desempeño académico y profesional de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje-investigación.

Confirmando lo anterior, es dable plantear que la calidad educativa, no es una acción sola ni aislada, sino más bien, es el resultado derivado de la suma de la calidad de cada uno de los aspectos fundamentales de la educación, primero como hecho educativo y posteriormente como administración pública.

Por su parte, Valeiron, J.⁴⁵, en la definición del concepto, sostiene que la percepción o satisfacción del usuario por el servicio entregado, utilizado sistemáticamente para mejoras, orienta su significado a la acción de factores cualitativos, es decir, de aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente o bien, presentan serias dificultades en su cuantificación.

La satisfacción de que se habla, no pertenece al mundo de lo tangible, de lo directamente observable y cuantificable. Como fenómeno, en esencia humano, el grado de satisfacción, así como el de calidad se resiste a un tratamiento estadístico, es siempre satisfacción con algo o alguien que tiene que ver a su vez con algo que

⁴⁴ C. Ruano C. Más allá de la evaluación por resultados: planteamientos/metodológicos en torno al proceso de autoanálisis institucional y la construcción de indicadores de la calidad educativa en el contexto Universitario. Revista Iberoamericana de Educación. OEI, 2002.

⁴⁵ J. Valeiron J. 30 años de Excelencia Académica. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. República Dominicana, 2002. Consultado en www.intec.edu.do/direccion-academica/anotaciones.html. (Fecha de Consulta: noviembre de 2013).

se quiere, que se espera, que se desea y todo aquello que se relaciona a un cierto resultado.

En síntesis, se deduce lo difícil que resulta satisfacer y sentirse satisfecho. En este sentido al referirse a la aquiescencia con los servicios ofrecidos, se debe tener presente la complejidad del concepto dado que está relacionado con los estilos de vida, experiencias previas, expectativas de futuro y los valores del individuo y la sociedad.

5.2. CALIDAD Y EVALUACIÓN

Necesariamente hablar de calidad implica evaluar, convirtiéndose de esta forma la evaluación en una herramienta esencial para el control y la mejora de la calidad de la educación. González, A.⁴⁶

Confirmando lo anterior, Austin, A. (1996), señala que la evaluación es una herramienta poderosa para ayudar a construir programas más eficaces y eficientes, ya que evidencia fortalezas y debilidades, identificando objetivos estratégicos para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Frente a la diversidad de enfoques para definir la calidad de una Institución de Educación Superior, es necesario tener sistemas de evaluación pertinentes, lo que

⁴⁶ A. González . El Clima de Trabajo: Un Factor de Calidad de las Organizaciones Educativas. Ponencia Presentada en la Décima Conferencia Mundial Trienal del World Council for Curriculum and Instruction. Madrid, 2001.

se ha concretado con modelos de calidad, ratificando el hecho que no existe un modelo único que pueda aplicarse al conjunto de ellas. Esto obliga a cada Institución considerar la complejidad del entorno: condiciones socio-económicas, políticas, culturales y el análisis de factores que favorezcan o dificulten la implementación del modelo identificado, siendo imperativo establecer marcos de referencia basados en experiencias locales.

Al momento de poner en práctica un modelo de calidad, la Institución debe enfrentar el proceso de la evaluación desde el punto de vista político o técnico. Al hablar del análisis político, se contrasta el modelo autorregulado con el modelo gubernamental. Si se enfoca desde el punto de vista técnico, también existen dos alternativas, realizar una evaluación de juicio de expertos basados en indicadores de rendimiento o una evaluación orientada al mejoramiento de la calidad planteada por la Institución.

Se podría deducir que los criterios en que se basan los modelos de calidad para las Instituciones de Educación Superior, tienden a dar respuestas al menos a los términos eficacia y eficiencia.

La Real Academia Española, define eficacia como la “capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera”, siendo eficaz aquello “que produce el efecto propio o esperado” y eficiencia como la “capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado”.

En el ámbito de la educación, Sander, B.,⁴⁷ relaciona el concepto de **eficacia**, como el criterio institucional que revela la capacidad administrativa para alcanzar las metas o resultados propuestos. La **eficiencia** la concibe como un criterio económico que revela la capacidad administrativa de producir el máximo de resultados con el mínimo de recursos, energía y tiempo. En otras palabras, un sistema educativo eficiente se refiere al uso de los recursos de la mejor forma posible, de acuerdo a función y misión establecida.

Para Valeiron⁴⁸, la calidad, en esta perspectiva, aparece como un continuo escalar cuyos puntos representan combinaciones de **funcionalidad, eficacia y eficiencia**, siendo evidente la relación entre los tres vocablos. Carece de sentido hablar de eficiencia, en ausencia de eficacia, y es dudoso considerar como eficaz una institución universitaria que logra unos objetivos poco relevantes para los estudiantes y para la sociedad, es decir, con un bajo nivel de funcionalidad. Por otra parte, una Universidad será considerada escasamente eficaz y funcional si solamente logra algunos de los objetivos con alta significación social y falla en otros a causa de una deficiente distribución y uso de recursos docentes y de investigación. El grado máximo, la **excelencia**, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes principales del sistema.

⁴⁷ B. Sander. Educación, administración y calidad de vida. Buenos Aires, Edit. Santillana, S. A., 1990.

⁴⁸ J. Valeiron. 30 años de Excelencia Académica. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana. Consultado en www.intec.edu.do/direccion-academica/ anotaciones.html. (Fecha de Consulta: noviembre de 2013)

5.3. POSIBLES MODELOS DE CALIDAD PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Diversos autores han establecido modelos de calidad educativa, con diferentes connotaciones del vocablo calidad que sirven como base para la evaluación de ella. Al respecto se pueden mencionar:

Tiana, A. y Santángelo, H.⁴⁹, presentan cuatro modelos de evaluación de la calidad educativa, relacionadas con cuatro posibles funciones: **descriptiva** (inventario de los efectos de una política educativa dada), **analítica** (explicar por qué un objetivo o meta dados no se han alcanzado), **normativa** (se correlacionan las normas establecidas para una cierta política educacional con las del evaluador externo) y **experimental** (descubre las relaciones implícitas de una política educativa determinada con un conjunto de fenómenos que se dan en la práctica).

Harvey y Green,⁵⁰ analizan cinco concepciones de calidad y su relevancia para la Educación Superior, constituyendo un aporte sustantivo para el esclarecimiento del constructo y, en consecuencia, a su medida y evaluación. Las visiones de calidad para la aplicabilidad de estos modelos son calidad como: fenómeno excepcional, perfección o coherencia, aptitud para el logro de un propósito, relación valor-costos y transformación (cambio cualitativo).

⁴⁹ A. Tiana A. y Santángelo H. Evaluación de la Calidad de la Educación OEI. Documento base en la VII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la OEI, 1994.

⁵⁰ Harvey y Green. Autoevaluación. En O. Espinoza, O., González L. & A. Poblete. Manual autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. Santiago de Chile, CINDA, 1994.

De la Orden, A.,⁵¹ origina un modelo sistémico de evaluación, siendo el contexto, metas, productos y entradas los componentes básicos de Universidad. Todos estos elementos, considerados como un sistema, se combinan con las dimensiones de funcionalidad, eficacia y eficiencia.

Rubio, F.⁵² señala que la pertinencia, la calidad y la internalización son los criterios que deben orientar las respuestas de la Educación Superior. La **pertinencia**, o dimensión social de la Universidad, corresponde al rol de la Educación Superior respecto a la sociedad. La **calidad docente**, de los programas y de los estudiantes, inciden en la satisfacción de las necesidades de la sociedad. La **internalización** obedece al carácter universal del aprendizaje y de la investigación, lo que se ve favorecido por la expansión de redes universitarias a través del progreso de la tecnología informática.

Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña,⁵³ Este modelo, plantea la evaluación como un proceso que debe contribuir a la calidad o a la consecución de la eficacia y la eficiencia de las inversiones de la enseñanza superior; el cumplimiento de estándares internacionales de calidad en los programas de formación que permitan la movilidad y la competitividad internacional; satisfacción de las demandas de formación para la sociedad y respuesta a las necesidades de graduados que la sociedad requiere.

⁵¹ A. De la Orden. Desarrollo y Validación de un Modelo de Calidad Universitaria como base para su Evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. México, 1997.

⁵² F. Rubio. La Universidad del siglo XXI y su impacto social. Citado por Marina Tomas y Jordi Esteve, en: La calidad y el modelo de financiación en las universidades públicas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. México, 2001. Págs. 7:1-2.

⁵³ Modelo Europeo de gestión de calidad. Aplicación a la Administración Pública, Ministerio de Administraciones Públicas. España, 2000.

Tomás, M.⁵⁴, establece que una institución educativa es de calidad cuando: predomina un **clima organizacional** que permite que las personas se realicen como tales; los **conflictos organizacionales** se resuelven funcionalmente; la **comunicación** se percibe de forma satisfactoria por parte de toda la comunidad y existe una **cultura** altamente compartida.

EFQM (European Foundation for Quality Management)⁵⁵, se enmarca en los Modelos de Calidad Total, aplicable a cualquier tipo de empresa u organización, tanto del sector privado como del público, hospitales, centros de educación, pequeñas organizaciones. Los conceptos fundamentales que subyacen al Modelo son: la orientación hacia los resultados y hacia el cliente, el liderazgo y la constancia, la gestión por procesos y hechos, el desarrollo y la implicación de las personas, el aprendizaje y la mejora continua, la colaboración, y la responsabilidad social.

Sea cual fuere el modelo a considerar, éstos requieren de instrumentos que permitan ver, conocer e inferir la presencia de un fenómeno. Como resultado, se presenta entonces un gran desafío: ¿cómo se puede medir y evaluar la calidad?

En Educación, a semejanza de lo utilizado en el mundo empresarial, se han desarrollado indicadores, artificio que proporciona información relevante acerca de algún aspecto de la realidad educativa.

⁵⁴ M. Tomás. La Calidad y el Modelo de Financiación en la Universidad Pública. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, 2001.

⁵⁵ El Modelo EFQM de Excelencia. Consultado en www.tqm.es/TQM/ModEur/ModeloEuropeo.htm. (Fecha de Consulta: noviembre de 2013)

La construcción de indicadores, además de ser un proceso científico o técnico es el resultado de una compleja interacción entre lo cognitivo y político, permitiendo debates públicos en relación a fenómenos educativos. Permiten cuantificar aspectos cualitativos, lo que no deja de ser controversial.

En el área de la educación, el uso de los indicadores tiene fines de diagnóstico, permitiendo tener una primera aproximación de la realidad o problema. Posteriormente, sobre lo encontrado se realizan nuevas aproximaciones, relaciona y compara lo descubierto y se buscan alternativas de solución. En este sentido sirven para responder a las demandas del entorno, garantizando la viabilidad de una Institución en un mundo competitivo.

Rodríguez, S.⁵⁶ señala que en el ámbito universitario, existe una gran diversidad en cuanto a formas, tipos y procedimientos, acordes con los diferentes objetivos, unidades de evaluación, agentes, etc. Surge así la necesidad de identificar “indicadores” que sean lo más objetivos posible, de tal forma que permitan valorar la calidad del producto y de los elementos disfuncionales posibles de mejorar.

Cuando se habla de “calidad”, se debe tener presente que corresponde a un concepto filosófico, un constructo, abstracto por naturaleza, donde sus posibles significados son diferentes según los momentos o los individuos a los que el problema afecte, involucrando los valores de las personas.

⁵⁶ S. Rodríguez. La evaluación institucional universitaria. Revista de Investigación Educativa. Valencia, 1997. Págs. 15:179-216.

Aplicando el término al ámbito de la educación, se habla de calidad educativa, concentrándose la definición en las condiciones que permite que el estudiantado aprenda lo que se supone debe aprender, con contenidos que respondan a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona intelectual, afectiva y moral, para desempeñarse adecuadamente en ámbitos político, económico y social, en un contexto apropiado para el aprendizaje, con un cuerpo docente preparado para la tarea de enseñar, con estrategias didácticas, recursos materiales, físicos y bibliográficos acorde a los tiempos.

Del mismo modo, se infiere que cuando se habla de calidad de la enseñanza no sólo implica la obtención de resultados concordantes con las demandas sino que también sea una característica que se refleje durante el proceso enseñanza-aprendizaje, mediante indicadores que cualifiquen y cuantifiquen esta actividad.

Con este nuevo enfoque, se invita a reflexionar sobre los conceptos de educación, situación actual de las instituciones de formación, cambios sociales y necesidades futuras de la sociedad, redefinición de las funciones y responsabilidades del académico en este nuevo desafío.

5.4. LA EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS EN SU CONTEXTO

En términos generales, la necesidad de proceder a una evaluación objetiva de los sistemas educativos, es un fenómeno relativamente reciente. De hecho, corre en paralelo a la consideración de la educación escolar como algo que concierne no sólo

al docente y al alumno, sino que tiene importantes implicaciones sobre cuanto acontece fuera del recinto escolar. Es a lo largo del Siglo XIX, cuando el progresivo proceso de conversión de la pedagogía en una ciencia, junto a los avances en el terreno de la psicometría, se traduce en la posibilidad de exámenes concebidos, administrados y sancionados por agentes distintos al docente, por los científicos e investigadores de la educación⁵⁷.

El término *evaluación* puede conceptualizarse como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos.

Uno de los elementos clave de la concepción actual de la evaluación que se destaca es: no evaluar por evaluar, sino para mejorar los Programas, la organización de las tareas y la transferencia a una más eficiente selección metodológica.⁵⁸

Del mismo modo, el término evaluación se relaciona usualmente con la idea de medición; sin embargo, medir significa determinar la extensión y/o cuantificación de una cosa, en tanto que la evaluación implica valorar la información, a través de la emisión de un juicio.

⁵⁷ Alejandro Tiana y Horacio Santángelo. Evaluación de la Calidad de la Educación. Buenos Aires, Argentina, Ponencia/Documento Base para en la VII Reunión de la Asamblea General de la OEI, Reunión celebrada en Buenos Aires, Argentina del 26 al 28 de octubre de 1994.

⁵⁸ Myriam E. Fuentes-Medina y Jesús R. Herrero Sánchez. Evaluación Docente: Hacia una Fundamentación de la Autoevaluación. Cáceres, España, Ponencia/ IX Congreso de Formación del Profesorado, 1999.

En el ámbito educativo la operación de evaluar consiste en estimar su valor no material; evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un grupo de alumnos, profesores, materiales, programas u objetivos educativos, reciben la atención de quien evalúa, analizando y valorando sus características y condiciones en función de criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación.

A continuación se mencionan tres definiciones asociadas al concepto de evaluación que son útiles para la evaluación de la educación:

Cobertura y eficiencia terminal: anuncia en términos porcentuales el número de alumnos que egresan de una generación en particular. Es un índice que integra los resultados de la reprobación y deserción; en consecuencia, permite conocer el nivel de desempeño de un plantel, considerando que su compromiso social es la formación de recursos humanos.⁵⁹

Calidad con equidad: alude a contribuir al incremento de la calidad y la pertinencia de los sistemas educativos y estimular acciones positivas orientadas a fomentar la igualdad de oportunidades y la justicia social; esto, a partir de la valoración de la diversidad cultural y la atención a grupos en situación de desigualdad educativa.

⁵⁹ SEP. Reglamento Interior de Trabajo. México, 2005.

Competencia docente: se entiende como la capacidad que desarrolla una persona para actuar en una situación determinada movilizandoy articulando sus conocimientos, habilidades y valores.

Por un lado, al hablar de impacto, este concepto nos remite a términos como repercusión, trascendencia o influencia de determinadas acciones. Por otro lado, al hacer referencia a la valoración del impacto,⁶⁰ se plantea que en el caso de la educación, las valoraciones generalmente se hacen con fundamento en una serie de cualidades, por acuerdo social, para tener un servicio educativo institucionalizado, es decir, la valoración es evaluación y evaluar la educación en la actualidad se da en relación con lo que se considera el ideal educativo. Técnicamente, la evaluación se realiza cuando se compara la educación tal como se imparte y lo que debiera ser idealmente. En este sentido, la construcción de la idea del “deber ser” de la educación tiene un componente político que se manifiesta en la negociación de acuerdos sociales, de búsqueda de consensos para la primacía de ciertos valores. Este componente político da como resultado la especificación de derechos y obligaciones de las administraciones gubernamentales, de los individuos y de la sociedad civil con respecto a las instituciones educativas. La construcción de la educación ideal y de cada uno de sus componentes es, de esta forma, una tarea altamente compleja.

⁶⁰ Carmen Carrión Oropeza, et al. (Coord.), Evaluación de la educación. En: Ángel Díaz Barriga. (Coord.) Procesos Curriculares, Institucionales y Organizacionales. Vol. 5 de la Colección: Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa. México, COMIE, 1995.

Una de las soluciones que expone Carmen Carrión⁶¹ al problema de la caracterización del deber ser educativo, y que se ha generalizado en instituciones de todo el mundo, ha sido mediante la:

Construcción de algunos conceptos propuestos por evaluadores profesionales que objetivizan, cuantifican o describen elementos o atributos de la educación, que incluyen de una manera explícita, las cualidades o valores de la misma. A estos conceptos se les denomina, en el léxico técnico de la evaluación, como: criterios, parámetros o normas de referencia o patrones, estándares de calidad, normas mínimas de funcionamiento, etc.

Desde el punto de vista de Carmen Carrión,⁶² se entiende por criterio de evaluación, la expresión de algún atributo que debería tener la institución educativa.

Su función es fundamentar el juicio o estimación acerca del funcionamiento de la institución educativa o de alguno de sus componentes. Es una norma o regla del buen funcionamiento de las instituciones. Dicha regla expresa, también, el valor o cualidad que debe caracterizar a la buena educación.

Se entiende que es una norma preestablecida que es utilizada por quien hace el juicio. En materia de educación se han acordado algunos criterios de funcionamiento de las instituciones educativas. Estos criterios, en conjunto, son la expresión de los

⁶¹ Ídem

⁶² Ídem

valores que dominan en la actualidad las actividades de las instituciones educativas. Entre ellos se encuentran: la eficiencia, la eficacia, la vigencia, la pertinencia y la congruencia. Se dice que la educación es de buena calidad cuando se le pueden aplicar dichos criterios como calificativos. La selección de los criterios generalmente se hace de común acuerdo entre individuos o colectivos relacionados con las instituciones educativas.

Los impactos de la Capacitación Docente, se tienen que evaluar seriamente y sistemáticamente para evitar especular con los resultados obtenidos sobre observaciones parciales de la calidad de la educación en México.

Por lo mismo es prudente que las organizaciones educativas, adopten algún modelo para llevar a cabo esta tarea bajo una rigurosa sistematización.

5.5. COMENTARIOS FINALES

Al llegar al final de este documento, emana una reflexión que hiere la realidad imperante en la educación, sobre todo, la Básica del país:

¿Por qué si la SEP ha generado todo un esquema de capacitación y actualización docente para Maestros en Servicio, los impactos reales de esta capacitación, no son percibidos en las aulas?,

¿Por qué ni siquiera los estímulos económicos que han sido derramados cuantiosamente entre el sector magisterial a través del Programa de Carrera

Magisterial, han impactado hacia una mejor práctica educativa en las aulas de Educación Básica?

¿Hacia donde han girado los verdaderos impactos de la capacitación y actualización de docentes en servicio del Sistema Educativo Mexicano?

¿Dónde quedaron los vastos recursos económicos invertidos por el Gobierno Federal?

¿Por qué la calidad de la educación en México, no se refleja en los resultados de las evaluaciones internacionales, tales como las aplicadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (OCDE) ni en ningunas otras?

Con esta investigación se pretende resolver el problema educativo, señalado en diversos estudios que indican que los procesos de actualización y capacitación tienen poco impacto sobre la práctica de los docentes que reciben este servicio. Se pretende desarrollar una teoría inmediata que permita comprender la relación entre las prácticas de formación continua con relación al impacto en las prácticas reales del aula. El supuesto fundamental que orienta la presente investigación reside en la necesidad de trascender en los tradicionales espacios de actualización hacia los centros escolares.

Lo que esta en juego es la posibilidad de que los procesos de formación estén profundamente vinculados a la mejora de la práctica docente.

Los cuestionamientos que pueden surgir son múltiples y variados ante una realidad imperante y constatada de que los impactos para una educación de calidad en México, no son palpables y ante ello, habrá que buscar polos alternativos de solución a la problemática, encarando más que nada, la fuerte corriente tradicional que sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, existe entre los miembros de las filas de profesores en servicio.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado los análisis e inferencias inherentes a cada uno de los apartados constitutivos de este documento, se presentan las siguientes Conclusiones:

- La capacitación de los Docentes de Educación Básica en México, se debe considerar piedra angular en los procesos de avance y logros dentro de los esquemas de desarrollo que plantea la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB). Ello implica el involucramiento de las autoridades competentes para establecer los criterios de inversión y desarrollo de las líneas de acción del propio proyecto.
- La capacitación es un proceso educacional de carácter estratégico aplicado de manera organizada y sistémica, mediante el cual los colaboradores adquieren o desarrollan conocimientos y habilidades específicas relativas al trabajo, y modifica sus actitudes frente a los quehaceres de la organización, el puesto o el ambiente laboral.
- Como componente del proceso de desarrollo de los recursos humanos, la capacitación implica por un lado, una sucesión definida de condiciones y etapas orientadas a lograr la integración del colaborador a su puesto de trabajo, y/o la organización, el incremento y mantenimiento de su eficiencia, así como su progreso personal y laboral en la empresa y por otro lado, un conjunto de métodos, técnicas y recursos para el desarrollo de los planes de trabajo y la

implementación de acciones específicas de la organización para el normal desarrollo de sus actividades.

- México, junto con Brasil, son dos de las economías más fuertes de la región, siendo México, el país con más número de Tratados de Libre Comercio, lo que ha provocado a lo largo de las últimas dos décadas, el haber experimentado grandes cambios en materia de capacitación.
- Desde 1981, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, documenta un Manual Normativo que explica que la capacitación no es una moda nueva, sino que desde la época Colonial, ya se registraban documentos de esta área, y en épocas mucho más primitivas los instructores eran las personas encargadas de capacitar a cada trabajador y esto porque que con el paso del tiempo, aprendieron a desarrollar su aprendizaje y sus habilidades para dirigir a su personal. Un ejemplo sería los oficios de Guerreros y Sacerdotes.
- Existen diversos conceptos, enfoques y modelos de capacitación y actualización en México.
- En México, existen instituciones fundadas por la SEP que históricamente han dedicado sus esfuerzos a la capacitación y actualización docente, logrando importantes impactos en determinados momentos.
- Dichas instituciones han evolucionado sobre la aplicación de su quehacer, retomando enfoques más actualizados y fusionando sus estructuras para el surgimiento de otras instancias más fortalecidas.
- México, ha propiciado Reformas Educativas para la Educación Básica medulares, tal como actualmente se implementa la RIEB.

- La RIEB, ha propiciado una necesidad constante de actualización de los Maestros en Servicio.
- La actualización al interior de las escuelas se debe hacerse con calidad, de manera constante, organizada, así como las reuniones de academia o trabajo colegiado, para que los docentes las aprecien como algo necesario, útil y funcional, las escuelas que trabajan de esta manera son escuelas que lo reflejan en la calidad educativa en sus instituciones.
- Sin duda la gestión que hace el director en la institución es fundamental para que la escuela trabaje de manera organizada, planeada, sistemática y marche bien, en el proyecto escolar de la institución se marcan las líneas rectoras que hay que seguir en la institución, desde los valores, etc.
- El director que apoya la actualización busca la manera de mantener actualizado a su personal, que se les actualice en las temáticas que realmente necesitan sus docentes, motiva la superación del personal, estimula los buenos resultados logrados por los docentes y los alumnos.
- El clima escolar que se vive en una institución es parte del currículo oculto que se maneja en la institución y que es aprendido por los alumnos y docentes de manera inconsciente y que tiene que ver con la disciplina, la organización, los valores, etc.
- El docente necesita estar convencido de que urge un cambio en el sistema educativo para mejorar en la calidad de la educación, de lo contrario se generan resistencias al cambio y los docentes se ven amenazados por las nuevas exigencias que se le piden.

- Los docentes más jóvenes y con mayor antigüedad en el servicio son más aptos para recibir cambios educativos y trasladarlos a sus prácticas docentes, es decir, que están abiertos al cambio, no generan resistencias, son más fáciles las rupturas y la transformación de su práctica docente, a mayor edad y mayor experiencia se generan más dificultades.
- Para que un docente logre cambiar o realizar modificaciones a su práctica docente para transformarla, se necesitan de ciertas condiciones que son los deseos de querer hacerlo, es decir, estar dispuesto al cambio y hacerlo con toda intención, aplicarlo con intencionalidad en sus clases día a día, siendo consciente de ellos y realizando un proceso reflexivo de su propia práctica.
- Los docentes por años han sido formados en la Didáctica Tradicional o en la Tecnología Educativa, o en la Teoría Psicológica del Conductismo, los Planes y Programas de Estudio en su tiempo así lo exigían, actualmente con las nuevas exigencias de la sociedad, de la modernidad y de las nuevas tendencias pedagógicas, los docentes deben actualizarse, y esto les genera un conflicto muy fuerte a los profesores, por que los docentes que no recibieron formación pedagógica enseñan como a ellos les enseñaron, por lo tanto, siguen reproduciendo el antiguo modelo y les es difícil adoptar uno nuevo, generar un cambio y una transformación de su práctica docente que requiere la nueva reforma Educativa.
- Se debe tomar en cuenta que cada escuela es diferente y la estrategia más recomendable es aquella que promueve la planificación, el trabajo colaborativo y el trabajo coordinado, las reuniones de academia, la actualización constante del

personal, la coordinación de la institución con los padres de familia, en el que se involucran las personas tanto en la implementación como en la toma de decisiones con la intención de mejorar e innovar.

- La actualización debe entenderse como una profundización y ampliación de la formalización inicial en servicio e incorporando nuevos elementos, (metodológicos, tecnológicos, disciplinares, etc.) y como un programa tendiente a la revisión permanente de avances teóricos y metodológicos en la ciencia pedagógica y en la disciplina o área de estudio.
- La actualización de los docentes en servicio es una inminente necesidad para no caer en la obsolescencia y la rutina anacrónica.
- Los cursos de actualización no han logrado impactar en el aula, ni en el mejoramiento de la práctica de los docentes, ni se ha podido ver reflejado en el aprovechamiento de los escolares del nivel de Educación Básica.
- Los cursos cortos de actualización deben contribuir a ejercitar acciones analíticas, reflexivas y que los docentes tengan la intención de aprender, retroalimentar, y transformar para mejorar su práctica docente.
- La actualización se enfrenta a las prácticas de los profesores en activo que han construido históricamente, han asimilado una imagen cultural de la práctica docente, los docentes saben y se reconocen en ese contexto colectivo social, de ahí la complejidad de penetrar a un arquetipo tan perfectamente delineado.
- El profesor en su práctica docente está basado en la experiencia y en las experiencias de los que a su vez les enseñaron, por esta razón, después resulta difícil desestructurar una imagen modelada en las mentes de los profesores.

- La actualización debe convertirse en un atributo inherente al ejercicio profesional, un complemento y buscar nuevas creencias, por lo que se deben formar docentes con bases científicas, de producción y de conocimiento pedagógico y vinculado con su práctica docente y con la investigación.
- Para que la actualización impacte en las prácticas de los docentes se deben buscar estrategias que innoven la práctica docente.
- Los impactos de la Capacitación Docente, se tienen que evaluar seriamente y sistemáticamente para evitar especular con los resultados obtenidos sobre observaciones parciales de la calidad de la educación en México.
- Por lo mismo es prudente que las organizaciones educativas, adopten algún modelo para llevar a cabo esta tarea bajo una rigurosa sistematización.

BIBLIOGRAFÍA

AGNES, Heller: Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península, 1977.

ARNAUT, A. Cuadernos de Discusión. No.17. El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. México, SEP, 2004.

AVILÉS QUEZADA, Ma. Victoria. La Formación de Maestros Indígenas. Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena. México, 2003. (Mecanograma)

BARBER, Michael y Mona Mourshed. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago de Chile, Editorial San Marino, 2008.

BRONFENBRENNER, U. The ecology of human development, Cambridge Harvard University Press. 1979.

CARRIÓN OROPEZA, Carmen, et al. (Coord.), Evaluación de la educación. En: Ángel Díaz Barriga. (Coord.) Procesos Curriculares, Institucionales y Organizacionales. Vol. 5 de la Colección: Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa. México, COMIE, 1995.

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO. Antecedentes. México, CAM, 2012.

CERDA, Michel y Alma Dea. Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer. México, UPN, 2001. Pág. 74

CUENCA PAREJA, Ricardo. Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa. Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Perú, Instituto de Estudios Peruanos, 2007.

DGFCMS. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias. México, SEP, 2009a.

DGFCMS. Diplomado para Maestros de Primaria. Reforma Integral de la Educación Básica 2009, Módulo 1. México, SEP, 2009b.

DGFCMS. Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional. México, 2007.

DOYLE, W. Classroom Organization and Management. En: Wittrock, M. C. (Ed.) Handbook of Research on Teaching. 3a. edic., Nueva York, Macmillan Publishing Co., 1986.

ERICKSON, F., y J. Mohatt. The social organization of participant structure in two classrooms of Indian students. Artículo no publicado, leído en AERA, New York, 1977.

EZPELETA, J. Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. IX, No. 21, 2004.

FLACSO-México. Evaluación Externa 2007. Informe Final Pronap. México, SEP, 2008.

FLORES, F. et al. Transformaciones conceptuales y pedagógicas en los profesores de ciencias naturales de secundaria: los efectos de los cursos nacionales de actualización. Reporte de investigación, México, UNAM/UPN/ SEP, 2000.

FUENTES-MEDINA, E. Myriam y Jesús R. Herrero Sánchez. Evaluación Docente: Hacia una Fundamentación de la Autoevaluación. Cáceres, España, Ponencia/ IX Congreso de Formación del Profesorado, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata. Madrid, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En: **EZPELETA, Justa y Alfredo Furlan,** (Compiladores). La gestión pedagógica en la escuela. UNESCO/OREALC, Santiago, 1992.

GIMENO SACRISTÁN, y Pérez Gómez. La enseñanza su teoría y su práctica. Akal, España, 1989.

GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Ed. Paidós, España, 1997.

HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid, Ed. Morata, S.A., 2005.

JACKSON, Ph. La vida en las aulas. Morata, Madrid 1991.

La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la Educación Primaria: Desafíos para la Formación Docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. México, ISSN 1575-0965, 2013.

MARTÍNEZ, A. El caso del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, 1995-2006. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Punto de referencia para actuar. México, 2008.

MENSAJE A LA NACIÓN DEL PRESIDENTE DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. México, Presidencia de la República, 1 de diciembre de 2012.

MESSINA, G. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Revista Iberoamericana de educación. No. 19. Enero – Abril. Formación Docente, Ediciones de la Organización de Estados Iberoamericanos, (OEI), 1999.

MORENO, E. Evaluación de competencias docentes en espacios educativos del tercer semestre del plan de estudios de psicología 2004 (PEP04) de la Universidad de Sonora. Tesis de Licenciatura, División de Ciencias Sociales, 2009.

OCDE. Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Política de educación y formación. París, Francia, 2009.

PACTO POR MÉXICO. México, 02 de diciembre de 2012

PEÑA RAMOS, Martha Olivia y Ana Isabel Ochoa Manrique. La capacitación continúa de los docentes de educación básica en Sonora, México, y la política pública de evaluación: el caso del curso básico nacional al inicio del ciclo escolar. México, Ponencia, Coordinación de Desarrollo Regional, CIAD. 2012

PERRENAUD, P. Diez nuevas competencias para enseñar. México, SEP, 2004.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, 2013.

REYNAGA, O., Sonia. Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. En: R. Mejía y S. A. Sandoval (Coords.) Tras la veta de la Investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica. México, ITESO, 1998.

REYNOSO CASTILLO, Carlos. Notas sobre la Capacitación en México. Revista Latinoamericana de Derecho Social. Núm. 5, julio-diciembre de 2007.

ROCKWELL, E. (Coordinadora). La escuela cotidiana. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

ROCKWELL, E. Etnografía y Teoría en la Investigación educativa. México, DIE, 1989.

RUIZ CUÉLLAR, Guadalupe. Formación del Profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. México, 54, ISSN 1575-0965.

SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL. Acuerdo Nacional para la Elevación de la Productividad y la Calidad. México, Subsecretaría "B". Dirección General de Capacitación y Productividad. Acervo 31.118 /1611 A, Mayo de 1992.

SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL. Formación en Materia de Capacitación y Productividad para los Miembros de las Comisiones Mixtas de Capacitación y Adiestramiento. Subsecretaría "B". Dirección General de Capacitación y Productividad. Acervo 658.312404 M611 F, 1984.

SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL. Manual de Servicios. México, Dirección General de Planeación e Innovación, 2012.

SEB. Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012. México, SEP, 2008

SEP/DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO. El enfoque por competencias en la Educación Básica. México, 2009.

SEP. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México, SEP, 2007

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa Sectorial de Educación. México, 2013.

SEP. Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. México, Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2004.

SHIEFELBEIN, E. Relación entre la calidad de la Educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina. Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. N. 50, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, 1992.

SHÓN, D. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Edit. Paidós, S.A., 1992.

TIANA, Alejandro y Horacio Santángelo. Evaluación de la Calidad de la Educación. Buenos Aires, Argentina, Ponencia/Documento Base para en la VII Reunión de la Asamblea General de la OEI, Reunión celebrada en Buenos Aires, Argentina del 26 al 28 de octubre de 1994.

TREVIÑO, E., et al. Evaluación del Desempeño Docente. México: Original no publicado, 2005.

VERA, A., et al. Estudio preliminar sobre el funcionamiento de los programas de capacitación y actualización de profesores y de los programas del área de innovación de la Subsecretaría de Vinculación y Desarrollo Educativo de la SEC. Sonora. México, Unison, 2003.

VILLEGA-REIMERS, E. Teacher Professional Development: an international review of the literature. Paris, UNESCO, 2003.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

<http://www.lavozdelnorte.com.mx/semanario/2013/03/24/68-anos-de-lainauguracion-del-instituto-federal-de-capacitacion-del-magisterio-ifcm/#sthash.qkkNh4mY.dpuf>

IBARRA SERRANO. Propuesta sobre un proyecto para el estudio de la violencia escolar y su incidencia en el proceso de aprendizaje. 2006

<http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/propuesta-proyecto-violencia-escolar/propuesta-proyecto-violencia-escolar.shtml#ixzz2rkEAXya7>

OECD. Education at a Glance 2012. OECD. Indicators. Better Policies For Better Lives. http://dx.doi.org/10.1787/eag_2012-en

<http://camdf.sepdf.gob.mx>

<http://sep.gob.mx>

PERRENOUD, Philippe. 10 diez nuevas competencias para enseñar.

<http://www.carmagsonora.gob.mx/pagina/modules/news/Secundaria%20BibliogrDiez%20Nuevas%20Competencias%20para%20Ensenar.pdf>