



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO

see

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad 161, Morelia, Mich.

**"LOS CURSOS ESTATALES DE ACTUALIZACIÓN
Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAESTRO"**

POR:

J. Guadalupe Bermudex Olivares

MORELIA, MICHOACÁN, SEPTIEMBRE DE 2005.



Secretaría
de Educación

2002 - 2008 Michoacán

SECRETARIA DE EDUCACION EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 161, MORELIA, MICH.



**“LOS CURSOS ESTATALES DE ACTUALIZACION
Y LA PROFESIONALIZACION DEL MAESTRO”**

TESIS

PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACION
CON CAMPO EN DESARROLLO CURRICULAR

PRESENTA

J. GUADALUPE BERMUDEZ OLIVARES

MORELIA, MICHOACAN, SEPTIEMBRE DE 2005



DICTAMEN DE TESIS DE MAESTRÍA PARA LA OBTENCION DE GRADO

Morelia Mich., a 30 de Agosto de 2005.

C. J. GUADALUPE BERMUDEZ OLIVARES

PRESENTE.

En mi calidad de Director de la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional y con base en los dictámenes emitidos por la Comisión Dictaminadora del Trabajo denominado **“LOS CURSOS ESTATALES DE ACTUALIZACIÓN Y LA PROFESIONALIZACION DEL MAESTRO”**, el cual fue realizado bajo la tutoría del Mtro. **J. HERIBERTO ZAPIEN GONZALEZ** manifiesto a usted que su trabajo reúne los requisitos académicos establecidos al respecto, por lo que se dictamina favorable y se autoriza para realizar los tramites de presentación del examen profesional correspondiente.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 161
MORELIA

ATENTAMENTE

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

DR. ROGELIO SOSA PULIDO

DIRECTOR

CONTENIDO

INDICE DE GRAFICOS	2
INTRODUCCIÓN.....	4
I. EL CURRÍCULO DE LOS CURSOS ESTATALES DE ACTUALIZACIÓN	24
1.1 Formar al docente. Los aspectos curriculares	25
1.2 Concepción de currículo: un acercamiento.....	27
1.3 Plan formativo o currículo: cuál es la diferencia?.....	31
1.4 Justificarse en las fuentes.....	37
1.5 Contrastes de los CEA.....	45
II. EL DEBATE DE LA PROFESIONALIZACIÓN.....	57
2.1 Docencia y profesionalización	57
2.2 El ProNAP y la formación permanente	68
2.3 La docencia y la tecnología	78
III. DEL TRABAJO DE CAMPO	82
IV PROPUESTA CURRICULAR PARA EL MEJOR USO DE LAS TICs	120
4.1 Descripción general.....	120
4.2 Desarrollo de los materiales	132
4.3 El diseño.....	134
4.4 Resultados del aprendizaje.....	138
4.5 Lecturas.....	140
4.6 Contenidos.....	146
4.7 Evaluación	157
4.8 Calendario	158
4.9 Recurso Humano.....	158
4.10 Costos.....	159
CONCLUSIONES:	160
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	167
ANEXOS.....	174

INDICE DE GRAFICOS

Gráfica	Contenido	Pág
D01-1	Docentes que toman un Curso Estatal según sexo	91
D01-2	Docentes que toman un Curso Estatal según nivel	92
D01-3	Docentes que toman un Curso Estatal según función en la que se desempeñan	93
D01-4	Formación profesional de los docentes que toman un Curso Estatal	94
D01-5	Necesidades formativas de los docentes que toman un Curso Estatal	95
D01-6	Interés por el que los docentes se inscriben a un Curso Estatal	96
D01-7	Información recibida por el docentes que toman un Curso Estatal	97
D01-8	Fuente de información del curso para el docentes que toman un Curso Estatal	98
D01-9	Evaluación del asesor realizada por el docentes que toman un Curso Estatal	99
D01-10	Otros cursos en los que participa el docentes que toman un Curso Estatal	100
D04-1	Desempeña el asesor dentro de su grupo	117
D04-2	Habilidades del asesor según el docente-alumno	118
D04-3	Actividades centrales que le reconocen al asesor	162
D04-4	Capacidad del asesor en el manejo de grupos	105
D04-5	Grado de deserción de los participantes	
D05-1	Los asesores según su sexo	107
D05-2	Función que desempeña el asesor en su cotidianidad	108
D05-3	Formación profesional de los asesores	109
D05-4	Institución que forma al asesor	110
D05-5	Necesidades formativas reconocidas por el asesor	111
D05-6	Interés dell asesor para participar en los Cursos Estatales	112
D05-7	Fuente de información del asesor	113
D05-8	Otras opciones formativas donde participa el asesor	114

D05-9	Papel que ha desempeñado el asesor en otros cursos	115
Tablas:		
Tabla 1:	Sujetos de la muestra	13
Tabla 2:	Matriz de instrumentos de recolección de datos	20
Tabla 3:	Selección de la muestra	22
Tabla 4:	Concentrado de frecuencias del instrumento D02	103
	Desarrollo académico de los Cursos Estatales	84
	Comportamiento tendencial del diseño	87
	Tipo de cursos y campos temáticos	88
	Evaluación oficial de los Cursos Estatales	90

INTRODUCCIÓN

Realizamos acciones en la vida que pueden parecer infructuosas por el nivel de resultados; al revisar se da cuenta de los registros de la evaluación sistemática a realizar, en el *deber ser*, en cada momento del proceso. No basta ver los resultados para mejorar, se requiere ver más adentro para encontrar las respuestas a los por qué.

En el presente trabajo se hace una indagación empírica de los Cursos Estatales de Actualización (CEA) como parte del PRONAP (Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en Servicio) en Michoacán, donde se considera el nivel de respuesta de los docentes que responden a esta oferta de actualización para mejorar su práctica educativa. Con la aplicación de instrumentos de recolección fueron encontrados elementos interesantes que beneficiarán, sin duda alguna, a la institución y a próximas investigaciones.

La profesionalización docente es un reto y un compromiso, a la vez que se liga con derechos de los docentes, de entenderlos como sujetos con necesidades propias inmersos en un contexto en el que interactúan diariamente. Por eso los hallazgos del presente trabajo se circunscriben a una situación y a un esfuerzo: lograr calidad educativa; lo cual pone al descubierto dos roles importantes en la educación, el de los docentes que participan en la actualización y el de los asesores que desarrollan cada uno de los cursos; tanto en sus declaraciones como en las opiniones que otorgan otros actores que están cotidianamente cerca de ellos.

Al colocar sobre la mesa la contradicción conceptual de la profesionalización docente y en ésta a los Cursos Estatales de Actualización para maestros de educación básica en servicio, se analiza en sus estrechos vínculos con un sistema de estímulos que pervierte el esfuerzo de la actualización y formación continua en el estado, amén de que el diseño mismo está pensado para resolver situaciones problemáticas de tipo procedimental que no logra abrirse a otras posibilidades de atender la pertinencia de un modelo educativo que cuestione la actual práctica educativa y apunte hacia un desarrollo más humanista con resultados y procesos de innovación.

Pero el tema no estaría completo si no se analiza el sustento curricular que da vida a la decisión de la orientación del tipo de cursos que se ofrecen a los docentes, por ello un apartado aborda los problemas del objeto de estudio desde la óptica de la teoría curricular. En este sentido, hay una línea que merece considerarse, ella es la de la utilización de los medios electrónicos de la información y la comunicación, al hacerlo se reflexiona en muchas de las situaciones que reclama el mundo actual y resuelve inercias y actitudes identificadas en la indagación realizada. Como el lector podrá constatar, si los asesores no utilizan el medio para comunicarse difícilmente disminuir la incomunicación que cuestiona el docente que acude a recibir el curso que se le ofrece en la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro (Unedeprom) y sus Centros de Maestros, y con dificultad mayor se atenderá la necesidad de flexibilizar el currículo de la actualización dando paso a verlos como un pretexto en el que los docentes interactúan y socializan sus experiencias. Con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es posible abatir la desinformación y promo-

ver acercamientos a nuevos paradigmas de enseñanza y de aprendizaje entre los actores de la educación.

El trabajo consta de cinco partes, la primera integra los aspectos de delimitación que ubica la definición del objeto, objetivo y preguntas de investigación, contiene los apartados del diseño de la indagación empírica en el que se da cuenta de la metodología seguida en el proceso de investigación, el enfoque, diseño de instrumentos y método de recolección de datos. Esta parte se ubica en la introducción general.

El capítulo I relaciona los elementos sustantivos del objeto, como aspectos de definición curricular que sirven de referencia para el análisis del objeto de estudio, en él se describen líneas de contradicción del aspecto curricular y es tan importante, entre otras cosas, porque quien regula los Cursos Estatales desde el centro del país, se escuda en que la fuente curricular que define en gran parte el quehacer son las carencias mostradas en los exámenes nacionales de actualización que cada año se aplica a un porcentaje menor del 20% de docentes de educación básica. Es en esta parte en donde se inicia la respuesta a las preguntas de investigación.

La problematización teórica empírica se desarrolla en el capítulo dos, abordando tres ejes de discusión: el binomio docencia y profesionalización, el PRONAP y la formación permanente y la docencia y la tecnología. El capítulo inicia con la conceptualización de docencia y profesionalización, abordada desde los ámbitos que le problematizan por diversos intelectuales de la época, que establecen niveles de comparación con otras profesiones y que sugieren qué hacer para profesionalizar la práctica docente. Sirve también para profundizar la respuesta a las preguntas de investigación

del primer objetivo específico referente a la política educativa que norma los esfuerzos oficiales de profesionalización.

El capítulo tres se refiere a la interpretación de resultados obtenidos en la investigación de campo, mismos que confirman hipótesis de estudiosos en el tema. En este apartado se muestra la visión del problema que se logra con la investigación así como hallazgos útiles a diversas instancias educativas que prestan sus servicios como asesores en esta labor. Se desglosan categorías de análisis que responden a las preguntas de investigación del objetivo específico dos.

Finalmente, el capítulo cuatro presenta una propuesta de construcción web para desarrollar el currículo de los CEA y evitar la creciente deserción e impulsar la interacción de los docentes, con sus experiencias y exigencias.

En las conclusiones se integran las limitaciones de la investigación de campo y las reflexiones personales que balancean logros y presentan perspectivas para la mejora de la oferta educativa en el campo de la profesionalización.

En el proceso metodológico de revisión conceptual y la elaboración de la presente tesis, se utilizó la reglamentación del *Manual de estilo de la American Psychological Association* (2a. ed. en español de la 5a. ed. en inglés) también denominado APA, salvo el aspecto de formato que refiere a los márgenes, titulación, tamaño de tipo y enumeración; la forma de citar, tanto de las referencias bibliográficas como de direcciones electrónicas han sido tomadas como lo establece el APA.

Lo anterior tiene justificación porque se considera un estilo que han tomado las principales universidades y asociaciones profesionales de México y del mundo para es-

critos en materia educativa.

Definición del problema

¿Cuál es proceso de desarrollo de los Cursos Estatales de actualización (CEA), su comprotamiento estadístico, la percepción de los participantes y sus relaciones curriculares con las necesidades docentes en el estado de Michoacán?

Objeto de investigación

**LOS CURSOS ESTATALES DE ACTUALIZACION Y LA PROFESIONALIZACION
DEL MAESTRO.**

Objetivo general

Evidenciar las relaciones de congruencia curricular y respuesta de los docentes de educación básica en servicio de Michoacán en la oferta de los Cursos Estatales de Actualización (CEA) XIII etapa y proponer elementos alternativos para fortalecer el logro de los propósitos generales del programa (PRONAP).

Objetivo específico

1

Identificar el tipo de diseño curricular que subyace en los CEA y su correspondencia con la política nacional y estatal de actualización y profesionalización

Preguntas de investigación

¿El diseño curricular de los CEA se sustenta en un diagnóstico riguroso de las necesidades y expectativas de formación de los profesores a los que van dirigidos?

¿Cuáles son los lineamientos y objetivos de formación y actualización manifiestos y no manifiestos en el diseño de los CEA?

Objetivo específico

2

Analizar el comportamiento estadístico y la respuesta de los docentes a los esfuerzos de actualización y profesionalización en Michoacán

Preguntas de investigación

¿En qué niveles responde la organización, difusión y vinculación institucional de Unedeprom y cómo evalúan las acciones quienes asistes a su convocatoria?

¿Qué intereses y necesidades formativas manifiestan los asesores pedagógicos para mejorar su trabajo y en qué grado promueven una nueva cultura de aprendizaje?

¿Quiénes son los usuarios de los CEA, qué los mueve a tomar los cursos y cómo se interpretan sus inquietudes?

¿Se cuenta con asesores suficientes, preparados y actualizados, vinculados con la práctica educativa que se promueve en los CEA?

¿Hasta qué grado puede flexibilizar el currículo el funcionamiento de un sitio web, para evitar la deserción de docentes inscritos en los cursos estatales y?

Justificación

La evaluación de impacto es un proceso que requiere de acciones investigativas y de cambios en el quehacer docente y administrativo; no hay registro de esas prácticas en la Unedeprom. La evaluación de impacto mide los cambios en los individuos que pueden ser atribuidos a un programa o a una política específica. Su objetivo es proveer información y ayudar a mejorar la eficacia de dichos programas o políticas, son además herramientas que deben utilizar los encargados de tomar decisiones en la formulación de políticas, y que hacen posible que el público pueda enjuiciar los resultados de los programas. Existen otros tipos de evaluación de programas, como las revisiones organizacionales y el monitoreo de procesos, pero éstos no miden la magnitud de los efectos ni identifican la causalidad. El análisis causal es esencial para comprender la función relativa de la intervención de programas.

Pero la evaluación no puede desligarse de la planeación, ya que se evalúa lo que se planeó, es decir, se valora lo alcanzado de lo previsto y planificado. Por eso, en esta tesis es inevitable penetrar críticamente al terreno de las políticas y objetivos institucionales de la profesionalización y actualización docente.

Un valor teórico de la tesis, es el potencial de aprendizaje que se deriva de los resultados de los Cursos Estatales, partiendo de que en general, es mejor evaluar a partir de los aprendizajes que se están logrando en aquellas aulas en donde el docente asistió a tomar un curso, tratando de extraer el máximo de conocimientos que generen cambios o no, y que al mismo tiempo, entreguen información sobre formas de corregir los problemas que surgen en el camino, según sea necesario.

La evaluación debe fomentar el aprendizaje. Los esfuerzos por la profesionalización pueden requerir la implementación de un programa con ideas nuevas. Una evaluación de impacto puede ayudar a ensayar enfoques precursores y decidir si se deben ampliar y ejecutar a mayor escala.

Sin embargo, hay que hacer una advertencia importante: una evaluación provechosa requiere de un programa suficientemente maduro. Aunque un programa esté probando enfoques innovadores, necesita objetivos bien definidos y actividades bien delineadas, así como un marco institucional estable que se preste para la implementación.

Lo realizado en la institución responsable de la actualización requiere de problematizarse, para dar paso a una nueva etapa y a una nueva visión de la evaluación que les lleve a proponerse saltos cualitativos como los que siguen:

- Del rendimiento académico, a la evaluación de la consecución de los objetivos programados. Debitando al activismo académico, a veces taylorista, para plantearse metas programadas de gran alcance, como el fortalecimiento de las bases de despegue en el que aparece el colectivo académico de escuela.
- De la evaluación de productos (resultados), a la evaluación de procesos y productos.
- De la búsqueda de atributos o rasgos estandarizables, a lo singular o idiosincrásico.

- De la fragmentación, a la evaluación holística, globalizadora, del ser (el docente usuario) en su unidad o integridad y en su contexto.
- Del uso de los esquemas tradicionales de información, a un nuevo esquema con tecnología y nuevos aprendizajes, el e-learning.

Delimitación del estudio

El estudio se circunscribe a los sujetos participantes en los Cursos Estatales de Actualización en el Estado de Michoacán, en su etapa XIII, que corresponde al ciclo escolar 2004-2005, tanto a los diseñadores y asesores, responsables del diseño y del desarrollo de los cursos, bajo la dirección de la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro y los Centros de Maestros, como los docentes participantes quienes participan en alguna de las ofertas de actualización, mismos que en esta etapa supera los 17 mil, distribuidos en las 20 regiones que se divide al Estado

En esta delimitación se consideró al equipo académico de la Instancia Estatal de Actualización, quien dirige el proceso y acompaña a un equipo estatal de asesores aprovechando cada aspecto para renovar diagnósticos que sirven en los siguientes diseños, con este equipo docente se intentó aplicar un inventario de concepciones de aprendizaje y de enseñanza que se da cuenta en las consideraciones finales del presente trabajo. Todos estos sujetos son participantes en la presente investigación y constituyen la muestra como unidad o un grupo de personas, contextos, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, de análisis; sobre la cual se recolectaron datos, sin

que necesariamente sea representativo del universo o población que estudia (Hernández, 1998 p302), cuyas declaraciones le dan validez al presente trabajo.

La siguiente tabla ubica a los sujetos de la muestra que se han mencionado en el párrafo anterior, en ella aparecen como instituciones oferentes aquellas que nominalmente tienen en platilla a los diseñadores de alguno de los CEA.

Tabla 1: sujetos de la muestra

Sujetos	Espacio	Tiempo
asesores	Etapa de capacitación. Cuando la Unedeprom les llama para capacitarles	del 2 al 28 de febrero
docentes participantes	Etapa de implementación en 40 lugares diferentes de la geografía michoacana	Del 21 de febrero al 30 de abril de 2004
Instituciones oferentes	En sus instalaciones	En cualquier momento del inicio al término de la implementación
Sujetos clave	En sus espacios laborales, a partir de su selección	En momento propicio de encuentro.
Equipo académico estatal, coordinador de los CEA	En su instancia laboral: la unedeprom	Antes de iniciar la recolección de datos con el resto de la muestra.

Enfoque del estudio

El enfoque es evaluatorio. La evaluación es uno de los elementos fundamentales del currículum. Es impensable cualquier tipo de planificación y/o puesta en práctica de algún programa educativo, que no incluya un diseño de cuáles deben ser los aspectos a evaluar, de cuáles serán los medios y recursos que se emplearán en la evaluación y de cuándo o a través de qué fases se llevará a cabo la misma.

Siendo la evaluación un elemento básico en cualquier tipo de actividad educativa, es preciso señalar que ésta se encuentra sometida a la misma polémica sobre su estatus científico a la que se haya sometida la propia didáctica, entendida ésta como la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje.

En el proceso de evaluación interesa tanto la consecución de una meta como lo sucedido para alcanzarla, con el fin de comprender, analizar y reflexionar sobre circunstancias, procesos, significados y estrategias, dando lugar a su mejoramiento. Es por ello que es permanente, continua y tiene un rol constructivo.

A la hora de evaluar, interesa emitir un juicio de valor con el fin de tomar decisiones sobre la marcha de un proceso, esto toma distintas connotaciones dependiendo del marco teórico en que se fundamenta. Evaluar es uno de los aspectos más importantes en todo proceso educativo, ya que a través del mismo se observan, interpretan, mejoran tanto los currículos como la instrucción. El éxito de cualquier diseño curricular depende, en gran medida, de la comprensión y la puesta en práctica de la evaluación.

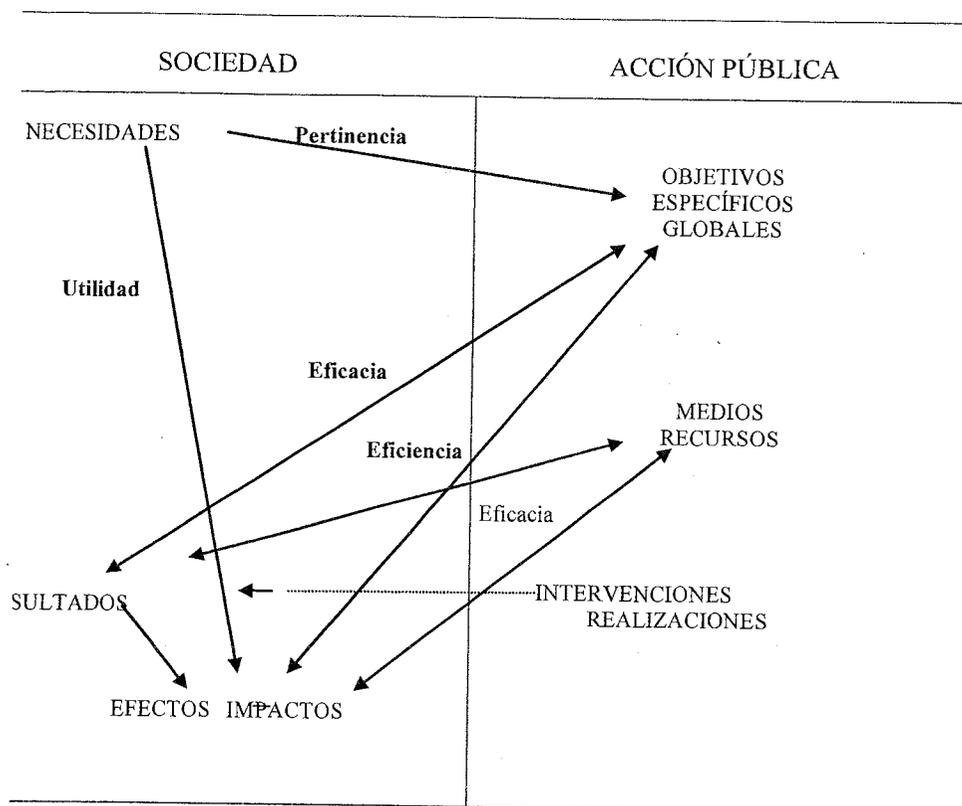
Evaluar es “emitir un juicio que nos lleva a una toma de decisiones”. (Gimeno, 1992 p 338) Es importante diferenciar entre evaluación como medición de respuestas correctas, y la valoración del proceso y de su impacto. Por medio de la evaluación podemos valorar la actuación tanto del docente como del asesor, de las estrategias y recursos utilizados que contribuyeron al logro de las competencias propuestas en los Cursos Estatales. Interesa en este caso la evaluación del proceso y del impacto, por ello se trata de una investigación con un enfoque holístico que obtiene datos, cualidades y demarcaciones de posturas teóricas en los sujetos de investigación, que trata de describir las contradicciones existentes; en la idea que lo exponen Covarrubias (1995), De la Garza (1988) y Sosa (2002)

Su incidencia es manifiesta tanto en el diseño y desarrollo de determinados programas parciales o en la elaboración de currículos complejos como en el seguimiento y control del desarrollo didáctico de cualquier actividad y, en consecuencia, de los aprendizajes de los alumnos en un momento determinado, con el propósito de mejorar todos y cada uno de los procesos. Así entendida, la evaluación se convierte en parte integrante del proceso didáctico, mientras éste se realiza de modo distinto al considerarlo una parte final e independiente del mismo.

La evaluación formativa o del proceso tiene como finalidad principal la de obtener información, que, una vez contrastada en cuanto a su validez, nos lleve a desarrollar y optimizar el proceso objeto de evaluación, es decir, el desarrollo y la ejecución de una determinada actividad o programa.

La característica esencial de las evaluaciones formativas o de proceso radican en que las decisiones que se toman afectan al propio proceso; esto no ocurre con la evaluación sumativa cuyas repercusiones afectan a otros procesos. Las «repeticiones», en una evaluación formativa, afectan a secuencias o partes del proceso, considerando este no acabado; en una evaluación sumativa esas «repeticiones afectan a otro proceso, entendiendo el anterior como algo acabado.

El siguiente gráfico muestra las relaciones del efecto impacto en el que hay dos campos que guían el quehacer institucional: la sociedad y la acción pública, atentos a los aspectos de calidad, pertinencia, eficacia y eficiencia en objetivos claros y concisos. Cada una de estos elementos se evalúan para tomar decisiones en todo el proceso, también participa de este concepto Stufflebeam (1996) al afirmar que el objetivo fundamental de la evaluación es el perfeccionamiento de la enseñanza. Se comienza con un proceso de identificación de necesidades y a partir de aquí se procede a la elaboración de programas de evaluación que se centren básicamente en el proceso y no directamente en los resultados.



Teniendo en cuenta, como señala el propio Stufflebeam (1996), que la evaluación es una parte integrante del programa regular de una institución y no una actividad especial que se lleva a cabo en determinados momentos, los objetivos de una evaluación formativa o de proceso podrían sintetizarse en los siguientes:

- Aportar una información suficiente y contrastada a las personas interesadas sobre el ritmo de las actividades de un determinado programa. Si éstas se ajustan a lo planificado y si se emplean los recursos de forma eficiente.
- Proporcionar elementos de ayuda y orientación para modificar algún plan concreto previamente establecido o justificar su inadecuación.
- Indicar niveles de satisfacción tanto de ejecutores como de usuarios.

- Elaborar un informe en el cual se recoja la calidad, el costo y el nivel de ajuste respecto a lo planificado.

Metodología investigativa

En el caso del enfoque que nos ocupa, por lo común los datos se recolectan en dos etapas: durante la inmersión inicial en el campo o contexto del estudio (aunque sea de manera incipiente) y en la recolección definitiva de los datos. En los estudios cualitativos, el procedimiento usual es aplicar un instrumento o método de recolección de datos, cuya esencia sea también cualitativa; pero se podría tener elementos cuantitativos. En un estudio cuantitativo casi siempre se utiliza un instrumento que mide las variables de interés (de corte cuantitativo), aunque también podría usar o aparecer algún elemento cualitativo. “En las modalidades del enfoque mixto, regularmente se aplica un instrumento que contenga elementos cuantitativos y cualitativos, o varios instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos” (Hernández, 1998 p344).

Para esta recolección se contó con la participación de personas de la institución, entre ellas a quienes laboran en los Centros de Maestros y el equipo académico de la Unedeprom, para llegar sin mayores dificultades a los sujetos entrevistados u observados, es decir que la investigación fue bien recibida desde la instancia oficial en el Estado responsable de la actualización y profesionalización de los docentes de educación básica, circulando así los instrumentos en cada evento oficial en la capital y en muchas de las regiones del interior del Estado.

Una de las inconveniencias que se encontraron en la búsqueda de respaldo del proyecto fue que la estructura de la Secretaría de Educación y en lo particular la de los

Centros de Maestros tienen dificultades para moverse con prontitud, como la mayoría de las burocracias, sin embargo otra alternativa no era posible, por lo que se optó en apostarle a ello, aún conociendo su situación, porque de otra forma hubiera sido muy difícil hacer esta indagación.

El perfil de la investigación fue presentado en una sesión de trabajo con los Centros de Maestros, se explicaron los mecanismos, objetivos y se asumieron compromisos de socialización de la experiencia, además de lograr la venia de la Dirección General. Todo esto permitió que se identificaran grupos de docentes que tomarían alguno de los CEA, tanto del medio urbano como del rural y se habilitara a quienes acudirían a aplicar los instrumentos.

Instrumentos

Se aplicaron los instrumentos que se muestran en el cuadro que sigue, como elementos que permiten contar con la información señalada en cada aspecto descrito anteriormente. Cada instrumento se justifica en una metodología, como la Escala de Likert, diferencial semántico, Multidimensional Norton y la observación no participativa, justificados en la investigación cualitativa que Hernández (1998) describe puntualmente.

Se describen a continuación los instrumentos puestos en marcha mismos que permitieron recabar los datos que se analizan en el apartado tres:

Tabla 2: Matriz de instrumentos

Denom	Tipo	A quién	Cuando	Qué pretende	Método
D01	Cuestionario	Al docente	Al asistir al curso	Identificar, ubicar, indagar quien es, qué función desempeña, qué formación tiene, qué necesidades formativas manifiesta, qué intereses lo hicieron tomarlo, qué información previa recibió, en dónde y cómo, qué opina del asesor, en qué otros programas participa, cómo califica al curso	Escala de Likert con afirmaciones y alternativas de respuesta comprendidas por los sujetos con capacidad de discriminación
D02	Guía de observación	Al docente	Antes que asista al curso	Identificar, ubicar, indagar qué concepciones y práctica tiene de la enseñanza y del aprendizaje, cómo se desempeña, cómo participan los alumnos, qué ambiente de clase construye, qué actitud tiene con el trabajo colectivo, qué interés tiene con su profesionalización	No obstructivo y no participante
D03	Inventario de concepciones y actitudes	Al docente	Antes que asista al curso	Identificar, ubicar, indagar qué concepciones y práctica tiene de la enseñanza y del aprendizaje, cómo se desempeña, cómo participan los alumnos, qué ambiente de clase construye, qué actitud tiene con el trabajo colectivo, qué interés tiene con su profesionalización	Diferencial semántico, para explorar dimensiones de significado con adjetivos que califican al objeto de actitud ante los cuales se solicita la reacción del sujeto
D04	Guía de observación	Al asesor y al grupo	Al asistir al curso	Identificar, ubicar, indagar cómo se desempeña el asesor, dominio de contenidos, habilidades, actitudes; dinámica del grupo; asistencia; situaciones problemáticas	No obstructivo y no participante
D05	Ficha profesional	Al asesor	Al capacitarse	Identificar, ubicar, indagar quien es, qué función desempeña, qué formación tiene, qué necesidades formativas manifiesta, qué intereses lo hicieron tomarlo, en qué otros programas participa, cómo califica al	Multidimensional Norton, tomando en cuenta dimensiones cognitivas, análisis de redes y proyectos

				curso	
D07	Entrevista en profundidad	Sujetos tipo	En cualquier momento	Opiniones más amplias que permitan extender el análisis de las categorías seleccionadas para interpretar el contexto, el ambiente y la actitud	Los sujetos tipo en donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información

Recolección de datos

El programa de Cursos Estatales de Actualización del Estado de Michoacán tiene un universo superior a 46,000 docentes potenciales, en la etapa XII participaron 12,298, un 11% más que su inmediata anterior. En la etapa presente, la XIII tomada como muestra en la investigación tuvo más de 17, 000 participantes. Se cuenta también en el Estado, con cerca de 2000 profesores en funciones de asesoría técnico pedagógico, de los cuales participan en el programa un 40% de ellos.

Se trabajó un tipo de muestra no probabilística dirigida, por el carácter de estudio exploratorio, misma que respondiera a la delimitación de qué y a quiénes quedarían dentro de ella, en el entendido que en el enfoque cualitativo la muestra se establece antes de recolectar los datos, de éstos se van modificando paulatinamente conforme se desarrolla la investigación.

La muestra se seleccionó de un universo de 20 cursos y de unos 15 mil docentes inscritos hasta ese momento en la etapa, en mayo 2004, así como 98 asesores académicos que participan en el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) en el Estado, ya sea en la oficina central o en los Centros de Maestros.

La muestra se ha seleccionó arbitrariamente a fin de contar con una evaluación del programa, más que de un curso en específico, considerando participación de zona

rural y zona urbana, tanto de Centros de Maestros exitosos, por su creciente número de demandantes de cursos, como de aquellos que sus trabajos son incipientes. En el caso de los actores restantes: asesores de los cursos, académicos diseñadores y organizadores, docentes que toman alguno de los cursos, se toma un 5% del total, quedando de la siguiente manera:

Tabla 3. Selección de la muestra

Quiénes	Cuántos	Dónde
Docentes que toman alguno de los cursos	750	En 20 sedes distintas, a través de aplicadores capacitados para ello
Asesores que imparten los cursos	40	En su capacitación y al momento de implementación, a través del equipo investigador
Docentes participantes y asesores. Ambiente de clase	80	En 80 sedes distintas, a través de aplicadores capacitados para ello.
Sujetos tipo	5	Seleccionados de acuerdo a su insistente participación en la promoción y propuestas de mejora. Su aplicación fue en sus propias oficinas
Total de la muestra:	795 sujetos	

En el caso de los sujetos tipo se consideró pertinente integrar entrevistas en profundidad ya que influyen en las decisiones y representan opiniones de actores que aparecen en el sistema educativo, entre ellos supervisores de los niveles de Educación Básica con liderazgo, pensando en la muestra de expertos, ya que en ciertos estudios es necesario la opinión de sujetos expertos en un tema. "Estas muestras son

frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios”. (Hernández, 1998 p. 328)

La integración de opiniones de sujetos-tipo en la muestra se utiliza en estudios exploratorios y en investigaciones de tipo cualitativo, donde el objetivo en el análisis del dato es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. Fue de tipo fenomenológica, donde el objetivo es analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social, el uso tanto de expertos como de sujetos-tipo es frecuente, como lo describe Hernández (1998)

I. EL CURRÍCULO DE LOS CURSOS ESTATALES DE ACTUALIZACIÓN

El trabajo docente es un elemento esencial para el accionar del desarrollo profesional del sujeto implicado en la tarea, indudablemente que es el docente el que más aprende de los procesos de enseñanza y del aprendizaje, por lo tanto está en constante desarrollo, su formación continua le hace que su trabajo sea cada vez mejor; lo anterior interesa a las instituciones formadoras de docentes y al estado mismo.

El propósito del presente apartado es demostrar que el objeto de estudio: los Cursos Estatales de Actualización, no son objeto desligado de la formación continua ni de políticas de estado, sino que constituyen uno de los elementos principales en la labor formativa, por lo que su diseño y desarrollo curricular es parte de los aspectos normativos que por razones obvias siguen los hilos conductores dictados por la Coordinación Nacional en México, que desde allá se orienta y se dictamina la procedencia del diseño y la puesta en marcha.

De esta manera, en el presente capítulo se presenta la argumentación que remite a la justificación curricular que subyace en la orientación del proceso de los Cursos Estatales de Actualización, visto como formación de vida, como trayecto que debe recorrer el docente michoacano para arribar a estándares de calidad; se considera el referente de la concepción misma de currículo; la argumentación de las fuentes que le permiten presentar la oferta con amplio margen de justificación social y señala algunas de las problemáticas presentes en el desarrollo curricular, que inciden preponderantemente en la evaluación desde cualquier óptica.

1.1 Formar al docente. Los aspectos curriculares

¿Quiénes intervienen en la formación del sujeto para desempeñarse como ente social, regulado como hombre dentro de una cultura? una pregunta interesante que detona muchas otras que se relacionan con el currículo, con el diseño pensado para formar ciudadanos del que se encarga, en gran parte, el docente que acude a los Cursos Estatales de Actualización. Aunque no es sólo el currículum el que interviene, sí es uno de los planes que le llevan a su formación.

La sociedad piensa en su futuro, diseña ideales y los plasma en uno de sus espacios formativos más importantes: la escuela; sobre su quehacer se suscitan grandes debates en razón de cómo debe funcionar, a qué demandas sociales debe obedecer, qué tipo de nación debe construirse y con éstas preocupaciones ¿qué tipo de ciudadano formar. Al respecto dice Furlán (1996, p 2) que varios intelectuales centraron su atención en el currículo, a considerarlo como “instrumento de adaptación de la escuela a las nuevas demandas”

Con seguridad que no se trata de un proceso lineal, de la ruta que ha de seguir el sujeto, sino abrupto y lleno de los acontecimientos que le llevan las situaciones sociales, sujeto a contextos históricos concretos. Como concreta fue la discusión de dos intelectuales del currículo, John Dewey y Bobbit a principio del siglo XX. Dewey principal exponente de los pragmáticos preocupado por cómo organizar la vida escolar, la cultura, que se transmitía en términos que permitiera el avance gradual de los alumnos (Furlán 1996) y Bobbit por su parte cuestionando la sinrazón de contenidos escolares que no servirían a los alumnos, proponiendo una pedagogía por objetivos.

Este debate que continúa, enfrenta dos posiciones principales: la que considera formar ciudadanos en una perspectiva democrática, abierta al desarrollo humano, de promoción a la creación artística y cultural, contra la que postula el funcionalismo, que encierra el deseo de cuidar que la escuela enseñe sólo aquello que le será funcional al niño en su edad adulta. El planteamiento de Dewey, dice Furlán (1996), tenía no solamente el sentido de búsqueda de una mayor eficacia del aprendizaje, sino la de una forma democrática más consistente respecto a los valores que el sistema educativo trataba de desarrollar.

Este debate lo vive el maestro cuando se reúne a discutir su quehacer en los colectivos académicos, pocos por cierto, y sin mayores argumentos teóricos toma partido, sin investigar cómo se han desarrollado discusiones intelectuales en el campo para conocer argumentos, optando en la mayoría de los casos por el mismo funcionalismo, como una orientación social normativa que de lograr que el infante empiece a leer comprendiendo el texto, prefiere rendir frutos con el sólo leer y justificarse socialmente; sin embargo, en este quehacer el docente encuentra eco en la esencia de la oferta de actualización.

El currículo es entonces el camino de vida diseñado para que los sujetos lo transiten, sin embargo tampoco es lineal en sus procedimientos, delimita el terreno a abarcar (Stenhouse, 1984) y hasta cierto punto los métodos a utilizar para cada sujeto en cada año escolar y se equipara con una prescripción de lo que pretende que debe suceder en las escuelas es además lo que sucede en las situaciones reales, en donde se entrelazan intereses, rutinas, inercias y luchas ideológicas.

Las dos posturas se engloban en lo mencionado por Furlán (1996, p. 94) “Dewey subrayaba la necesidad de que la escuela sea una promotora de experiencias de cultura democrática., Bobbit subrayaba la necesidad de que la escuela fuera una favorecedora de la producción de aprendizajes útiles en función de las características de los medios en los cuales los egresados se insertan”. Son tan solo 2 de las posturas que se debaten en la actualidad.

Lo anterior tiene que ver con la posición de la escuela respecto al papel del Currículo, que como explica Casarini (1997), es deseable adoptar un actitud abierta y exploratoria que permita incursionar y aprender participando de las reflexiones en torno al tema, ello también permite armar ciertos rompecabezas y enfrentarse a nuevas incógnitas. Casarini (1997) insiste en plantear que “dicho proceso es fundamental para considerar al individuo como parte de la comunidad humana; el “hacerse” persona supone un proceso de socialización altamente determinado por la cultura en la que el sujeto nace y por los eventos educativos, informales y formales, involucrados en ese proceso de socialización”, lo que lleva a considerarlo como un proceso de vida.

1.2 Concepción de currículo: un acercamiento

Si se pide una actitud abierta y reflexiva, entonces... ¿qué es el currículo y qué lugar tiene éste en la oferta de los Cursos Estatales de Actualización que se ofertan a los docentes?, el concepto es polisémico, visto desde ángulos diferentes se le analiza y hace notar una concepción diferenciada, veamos: Casarini (1997 citando a Neagley y Evans) menciona que el currículo “es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades”. A su vez ci-

tando a Inlow (Casarini, 1997, p56) menciona que “es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizajes determinados”.

Y en este tenor citando a Jhonson (Casarini, 1967, p51) nos dice “que currículo es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr. Éste prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción”.

Furlán (1996) por su parte menciona que algunos autores lo circunscriben como un plan de instrucción, que no es lo mismo que un plan de estudios, pero otra línea lo ubica como un conjunto de experiencias formativas que viven los alumnos bajo los auspicios de la escuela, o el conjunto de oportunidades educativas que ofrece una escuela. Pero esto es entenderlo como el proceso global, no solamente con lo que pasa en el aula, sino en sus pasillos o fuera de ella, en el impacto social.

Regresando con Dewey, Furlán (1996) expone que quería que los alumnos desarrollaran experiencias, por lo tanto pensaba al currículo como un proyecto promotor de experiencias, pero que de ninguna manera será lo mismo que un plan de estudios, sin embargo Sacristán (1992, p 44, citado por Casarini 1967) nos presenta una definición desde ángulo del papel que vienen desempeñándose las teorías en relación: “son marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan y pasan a ser formas de abordar los problemas prácticos de la educación” (p,17).

Stenhouse (siguiendo a Casarini, 1967) por su parte advierte sobre el peligro de confundir la función de la teoría en las disciplinas básicas y en las disciplinas aplicadas, y por lo mismo recomienda dudar de aquellas teorías que son presentadas como estructuras conceptuales muy organizadas pero que pueden resultar demasiado es-

peculativas en relación con la práctica, que por cierto Kart Popper nos ilustra al dar seguridad de la incursión, al mencionar que el perfeccionamiento resulta posible si nos sentimos lo suficientemente seguros para enfrentarnos a la naturaleza de nuestros fallos y estudiarla (Stenhouse, 1984, p.2) estas advertencias y este ánimo por incursionar hacen que los sujetos podamos ver con sentido crítico los aportes de las distintas teorías.

Es coincidente la disposición que nos presentan los distintos autores, ya que Stenhouse afirma que un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica; por su parte Furlan comenta e invita a atender el significado de la necesidad de partir de qué demandan los mercados de trabajo o el desarrollo de una profesión y por el otro lado, partir de la asunción de determinados valores ético-políticos, es decir, pensar globalmente el proyecto de enseñanza de una institución desde la concepción misma de conceptualizar al currículo como un proyecto de transformación de la actividad académica, que pretende ser totalizador, que pretende impactar a la totalidad de la práctica (p 8).

En este sentido el currículo “es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa, que implica no sólo contenido, sino también método y enseñanza. Más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo” (Stenhouse, 1984, p 4) que en palabras de Furlán pretende que el accionar de la pluralidad de profesores confluya en una dirección única, la dirección que marcan los objetivos del proyecto de enseñanza o el marco evaluativo del proyecto.

Y tiene el reto de que el conjunto de las acciones que se promueven, sean coherentes con lo que el proyecto formula. Concluye en que la palabra currículum no es una palabra que convenga usarla como sinónimo de plan de estudios indistintamente.

La teoría curricular es una teoría muy joven, su juventud se manifiesta tanto en su vitalidad como en la imprecisión y ambigüedad conceptual.

Las múltiples definiciones del concepto del curriculum, que aparecen en la literatura relacionada con el tema, son el ejemplo más fehaciente del desacuerdo aún existente en ese campo y que abarca, desde la limitada consideración del curriculum como un programa estructurado de contenidos disciplinares, hasta su amplia consideración como el conjunto de toda la experiencia del alumno bajo la influencia de la institución escolar.

Esta situación de evidente confusión terminológica y conceptual ha llevado a muchos autores a tratar de recoger el legado de los trabajos dispersos y provocar una crítica de estos, con la finalidad de al menos llegar a un consenso en cuanto al lenguaje, pero sucede que en este empeño también está alcanzando dimensiones apreciables la formulación de agrupaciones o clasificaciones de las tendencias más generalizadas en la conceptualización del curriculum.

El concepto de curriculum, al igual que otros conceptos estrechamente relacionados con él, tiene un carácter histórico, es por tanto, susceptible al perfeccionamiento constante como resultado del propio desarrollo social, en el que tienen lugar complejos y variados procesos que orientan las, también, complejas y variadas tendencias encaminadas a dar respuesta al problema de la formación social y personal del hombre, con diferenciados objetivos, perfiles y conceptualizaciones..

Por ello profesionalizarse significa también asumir los retos que se tienen, enfrentar la problemática y plantearse alternativas de solución cuando se es consciente del tipo de educación que se está impartiendo, conocer más allá de los libros de texto del alumno y del maestro, sigue siendo una tarea por realizar.

El currículum no puede ser considerado al margen de la realidad, su punto de partida es esa realidad y la concreción del currículum expresa los puntos de vista de sus gestores en relación con esa realidad que pueden ser diversos y contradictorios, ello es lo que da origen a la diversidad en las concepciones curriculares y ofrece la posibilidad de que estos estén al servicio de las clases dominantes de una sociedad en particular.

En el estudio del conocimiento curricular, es más convincente la definición que ubica al currículum como un proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, los progresos de la ciencia y las necesidades de los estudiantes, lo que se traduce en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar.

1.3 Plan formativo o currículo: cuál es la diferencia?

Si el currículum es una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso. Stenhouse (1984) afirma que si son numerosos los que parecen entusiasmarse discutiendo ideas sobre educación, escasean los que mantienen tal entusiasmo cuando consideran de cerca y con sentido crítico lo que acontece en sus propias clases escolares, por lo que es

importante reconocer que “el vacío que se abre entre el deseo y la práctica es tan real como frustrante” (p 3)

Pero entonces se abre una serie de relaciones sobre la práctica y el currículum porque precisamente se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso a la instrumentación didáctica. Algunos autores lo definen como un campo disciplinario autónomo, otros como un objeto de estudio propio de las llamadas ciencias de la educación. El currículum es un objeto de conocimiento que nos hace evidente la dificultad de establecer límites disciplinarios rígidos.

Furlán reconoce que puede usarse ambivalentemente, como una imagen de recorrido, como el recorrido que se va a realizar, como el que se ha realizado, pero al abordar el concepto de currículum se diferencia de plan de estudios porque no es solamente un plan, se le confunde cuando se especifica como “el recorrido a hacer y en ese sentido puede funcionar como plan, pero también es el recorrido que se va haciendo, o ya se hizo” (p 6). Pero no es solo un plan, también es práctica realizada, experiencias realizadas, y no es sólo de estudios, sino que más bien es un proyecto de promoción de experiencias, es un proyecto de promoción de aprendizajes, por lo que excede la problemática del plan de estudios, conmina Furlán a que se use siempre la expresión currículum con mente abierta, imaginando formas organizativas del trabajo de los estudiantes que no se limitan a la tarea del estudio y los maestros a la instrucción, porque va mucho más allá.

Conceptualizar al currículum como un proyecto o camino de vida, permite distinguir una serie de líneas transversales que no son notorias en el plan, que inscriben la práctica docente con impactos mucho más allá del aula.

Cuando se discute este tema en el colectivo docente, en la idea de la regulación, de enfocar los esfuerzos hacia una sola dirección, de construir en colectivo el proyecto, como dice Furlán (1996) hay quienes manifiestan desacuerdo aludiendo su libertad de cátedra, a lo que se concluye que todo instrumento de articulación colegiada pone en cuestión los márgenes de libertad preexistente. Todo lo que sea ajustar en el escrutinio del colectivo, del quehacer docente, de los propósitos tanto para la escuela, como la atención de lo extraescolar, de analizar el impacto en acciones futuras de los infantes, hace ver al currículum más amplio que el plan de estudio, que el plan práctico, porque se va analizando, construyéndose, relacionándose, formando un sujeto acorde a las aspiraciones.

Viene aquí la necesidad de las precisiones, de analizar al currículum formal, al real y al oculto, de delimitarlo ante la construcción de un proyecto de vida que algunos han diseñado.

Es válido decir que curiosamente después de convulsiones sociales en una sociedad, los que diseñan las políticas públicas de inmediato ponen en marcha una serie de reformas educativas, cambios en la institucionalidad, en los programas de comunicaciones, etc., enfocados a subsanar aquello que provocó la inestabilidad, eso lo hemos visto después de 1968 y de 1989 para considerar el pasado más próximo.

Parte de estas reformas se centran en la modificaciones de los planes de estudio de la educación básica, los que a decir de Furlán (1996) es la noción de poder, es decir en el que se aprecian las condiciones de cambio, condiciones que logran subvertir inconformidades manifiestas para atender con la mayor sutileza las "fallas" que provocan la inestabilidad.

Stenhouse (1991 p. 27) menciona al respecto que el “problema central del estudio del currículum es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas”. Por lo que el movimiento de desarrollo del currículum ataca la relación teoría-práctica y él ofrece una definición de currículum que apoye no el rompimiento de ambos aspectos sino que negocie ambas posturas.

“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.(Sthenhouse, 1999, p. 29).

El currículum formal abarca según Casarini (1997) el ámbito académico- administrativo, dentro de su planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje y busca cumplir con sus finalidades planteadas. Es la puesta en práctica del currículum formal, tomando en cuenta el contraste que surge entre el plan curricular y la realidad de las aulas.

El currículum oculto es definido por Arciniegas (1982, p.75) en Casarini (1997) como “proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela –puesto que ésta es un microcosmos del sistema social de valores”.

Si el currículo es una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso. Algo que configura una práctica, y es a su vez configurado en el proceso de su desarrollo. Así el currículo moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca.

No se trata sólo de ver cómo los profesores ven y trasladan el currículo a la práctica, sino si tienen el derecho y la obligación de aportar sus propios significados. En el profesor recaen no sólo determinaciones que respetar provenientes del conocimiento o de los componentes diversos que se manifiestan en el currículo, sino que tiene obligaciones respecto de sus propios alumnos, de medio social concreto en el que viven, y ello le llama inevitablemente a intervenir por responsabilidad hacia ellos.

El profesor activo reacciona ante situaciones más que crearlas *ex novo*. Pero en realidad, nadie puede escapar de la estructura, y una gran mayoría aprende pronto y con cierta facilidad a convivir con ella y hasta asimilarla como el “medio natural”. Por eso la actividad de los profesores renovadores es, en muchos casos, una acción de “resistencia”, burladora de coerciones diversas, es decir, una acción política y no meramente adaptativa.

Desde este ángulo es posible advertir que el currículo formal es el que se presenta de manera pública, el que está escrito y descrito, explicado y que tiene el carácter institucional, es el vigente; el real, es el que finalmente se vive en su aplicación, el que se ejecuta en las aulas en cada nuevo ciudadano; el oculto el que lleva los valores o condicionamientos de desarrollo futuro de los ciudadanos.

Como institución, la escuela tiene una doble finalidad: socializar a los discentes en el marco de una cultura que se considera de interés y, junto a ello, preparar al estudiante para su inserción en el mundo laboral. Ello se realiza a través de procesos de enseñanza-aprendizaje vehiculadores de unos contenidos curriculares que son producto de una selección históricamente determinada; su transmisión se hace mediante unas disciplinas escolares.

“El curriculum oculto que ha sido también conceptualizado como curriculum no escrito, latente o implícito, hace referencia a los efectos sutiles que tiene la experiencia escolar en los alumnos, tal como se desarrolla en el presente, reflejando esa dimensión educativa de la enseñanza que discurre paralela a las intenciones del curriculum explícito manifiesto o escrito y se reproduce a través de las prácticas con las que este se desarrolla” (Gimeno, 1994, p69).

Significa entonces que, el curriculum oculto puede crecer en la medida en que, en el curriculum vigente, exista poco margen para el cambio, el perfeccionamiento, la introducción de los resultados del trabajo de investigación de la práctica escolar.

El proceso de planeación o diseño del currículo, requiere de una actuación investigativa de todos los implicados en el mismo, en los diferentes niveles de gestión curricular, para garantizar la máxima aproximación entre el ideal y la práctica real proyectada, porque si como hemos planteado el punto de partida del proceso de diseño curricular es la propia práctica, esa práctica debe conocerse en sus variadas manifestaciones y la vía para su conocimiento más pleno está en la investigación científica.

La planeación curricular, es un proceso que debe caracterizarse por el cumplimiento de diversas etapas, en las que el punto de partida está dado por el diagnóstico de la situación en que se va a desenvolver el futuro egresado del nivel de enseñanza de que se trate. Este diagnóstico debe permitir el conocimiento de los problemas que para la comunidad o para sectores importantes de esta son significativos y urgentes, la determinación de necesidades y carencias tanto del ámbito social como de la formación precedente de los educandos, el conocimiento de las características de las instituciones escolares, de los recursos materiales y humanos de que dispone. El

diagnóstico, en el diseño y desarrollo curricular, constituye un elemento de significativo valor y su realización va desde los niveles del macrocurricular, hasta el microcurriculum (desde el nivel de sociedad, hasta el de clase).

1.4 Justificarse en las fuentes

La justificación del diseñador de currículum se encuentra en las fuentes que le re-
troalimentan, sin embargo éstas son ligadas a la concepción de sociedad y de ser
humano a formar, en razón de ello habrá que decir que las fuentes del currículum le
sirven al diseñador para articular posiciones sobre tres aspectos de la realidad edu-
cativa: los requerimientos de la sociedad y la cultura; la selección de contenidos va-
liosos y necesarios con respecto a la enseñanza y el aprendizaje; y sobre el conoci-
miento, la especialización y el trabajo.

Dentro de las fuentes socioculturales deben considerarse para el diseño del currículum
la organización social, el desarrollo tecnológico y los valores sociales. Aquello que
está dentro del contexto del sujeto aprendiz y para lo cual debe ser educado.

En la fuente psicológica se encuentra por un lado el proceso de aprendizaje y por otro
lado las características de los sujetos para poder hacer el diseño enfocado a ellos,
en el sentido de que la complejidad del conocimiento que deban adquirir sea accesi-
ble a su intelecto.

Como fuente pedagógica se debe considerar tanto la práctica educativa como el tipo
de sujeto al que se destina la educación y las finalidades de la educación. Finalmen-
te es importante considerar la fuente epistemológica en donde es necesario tener

conocimiento de la evolución científica y de la lógica interna de las disciplinas como base de conocimiento para poder hacer bien el diseño del currículo.

Pero las fuentes no pueden sustraerse del currículum y están estrechamente relacionadas con las siguientes interrogantes:

¿Por qué y para qué enseñar a aprender?

Implica un sustento filosófico que orientará los objetivos de la educación hacia sus fines, mismos que se sustentarán en las fuentes para la formulación del currículum. Esta posición es asumida por la ideología prevaleciente del grupo en el poder quien buscará integrar en el currículum sus principios filosóficos.

¿Qué enseñar-aprender? Lo constituye la serie de contenidos cultural y socialmente válidos en una sociedad.

Para responder esta interrogante, el diseñador hace una selección de contenidos, de acuerdo con los objetivos propuestos en el currículum. En México, se puede ver este aspecto en la normatividad existente al definir al Estado como el agente exclusivo para normar los planes y programas de estudio para la educación básica. La materia lo constituyen dichos planes, que vienen a ser el principio rector y orientador de la educación.

¿Cuándo enseñar- aprender?

En este cuestionamiento el diseñador selecciona mediante una jerarquización los contenidos a impartir. Está relacionado también con los valores de una sociedad, pues al conceder primacía a ciertos contenidos, concederá menos importancia a otros.

¿Cómo enseñar a aprender?

Casarini (1999, p. 40) ubica al currículum desde la elaboración de un planteamiento psicológico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en áreas específicas del conocimiento adecuadas a los momentos particulares del aprendiz (niño, adolescente o adulto). Para enseñar hay que retomar, además de los contenidos, los propósitos y objetivos que se esperan lograr en cada nivel y en cada grado.

Son fundamentales los momentos en que los alumnos están disponibles al aprendizaje, por ello hay que tener especial cuidado en ciertas áreas del conocimiento en las cuales se debe buscar que las actividades y las estrategias que se apliquen promuevan un impacto importante para el aprender por parte de los aprendices; la autora confirma esto cuando se refiere a la “selección, organización y secuencia tanto de las actividades de aprendizaje como de las estrategias de enseñanza” (p.40) Así que como docentes, verdaderamente se tiene el reto de seleccionar aquellas actividades que garanticen el aprendizaje en los alumnos, dichas actividades deben ser muy bien organizadas y aplicarse bajo una secuencia que permita paso a paso ir aprendiendo, que en cada parte de ese proceso se logre la participación, el trabajo intelectual del alumno.

Se deben considerar las etapas de desarrollo del alumno, Dewey (1996, p. 94) señalaba la necesidad de que la escuela sea promotora de experiencias de cultura democrática, y Bobbit como la necesidad de que la escuela sea favorecedora de la producción de aprendizajes útiles en función de las características de los medios en los cuales los egresados se insertan.

El docente debe estar capacitado y conocer teorías que fundamenten el proceso de desarrollo de los alumnos y con ello saber aplicar estrategias y determinar el avance evolutivo del niño o descubrir las necesidades que ellos tengan y tener elementos para poder orientar el proceso del alumno, ya sean problemas de índole socioeconómico, sociocultural, o socio pedagógico.

¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

Cuestión en la que se mencionan una red de relaciones entre evaluación-fines y contenidos- metodología de enseñanza; aquí es necesario no olvidar que toda educación tiene un fin que alcanzar, qué es lo que se desea que aprenda el alumno y en qué medida.

Aunado a ello analizar también la metodología que se está empleando para lograrlo, para evaluar hasta dónde es efectiva y factible de ser aplicada para lograr los fines planteados para ello. El resultado de la evaluación, por lo tanto, no debe ser únicamente a qué tanto han aprendido los alumnos, sino a todo lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ambas preguntas, según Casarini, constituyen problemas de índole compleja que no le toca resolver a los docentes, sino a los diseñadores del currículum, pues son ellos los que deben acudir a las fuentes del currículum para “articular posiciones sobre tres aspectos ineludibles de la realidad educativa:

- La sociedad y la cultura (fuente sociocultural)
- La enseñanza y el aprendizaje (fuente psicopedagógica)

· El conocimiento, la especialización y el trabajo (fuente epistemológica-profesional)”
(p.41)

Con lo anterior se espera reconocer la importancia de un trabajo articulado entre diseñadores del currículum, de administradores de la educación y del cuerpo docente. Es decir, que el enseñar a aprender no es solo función o trabajo exclusivo de los docentes, sino más bien de una trilogía de implicados que deben garantizar tal logro.

Fuente sociocultural: Analiza los requerimientos sociales y culturales que el medio formula a la escuela, o sea, el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, procedimientos y destrezas que contribuyen a la socialización del alumno dentro de las pautas culturales de una comunidad.

Tiene carácter conservador porque transmite los valores e ideologías representativas de los sectores dominantes. Pero a la vez favorece el cambio con sentido crítico en los educandos.

Fuente psicopedagógica: Analiza el papel de los alumnos y maestros desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje

Considera dos aspectos: el aspecto psicológico, relacionado con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos; y el aspecto pedagógico, que integra la conceptualización de la enseñanza a nivel teórico y la experiencia del maestro basada en su práctica docente.

Según esta fuente se pretende crear situaciones de aprendizaje que le permitan al alumno asimilar, desarrollar y ejercer esos aprendizajes produciendo al mismo tiem-

po estrategias de enseñanza mediante las cuales el docente ayudará al alumno en la adquisición de dichos aprendizajes.

Implica formular el diseño curricular de modo que propicie el proceso de reconstrucción de la cultura.

Fuente epistemológica profesional: Funda las decisiones sobre el currículum sobre la base de las exigencias científicas y filosóficas de una disciplina, así como de la especificación de acciones que se solicitan al profesional en un ámbito laboral y social determinado.

Contiene dos aspectos: el aspecto epistemológico, que trata el problema del conocimiento humano y los criterios de clasificación y organización de los contenidos de una disciplina en particular. Y el aspecto profesional, cuyo propósito principal es abordar la selección y organización de los contenidos curriculares desde la perspectiva de una profesión. Incorpora una dimensión socio-laboral de los contenidos del currículum y también implica la formulación del perfil de egreso de los estudiantes, o sea, el conjunto de saberes teórico-conceptuales, técnico-prácticos y actitudinales que conjugan la formación académica general y especializada.

Fuente Psicopedagógica, la necesidad de contar con sustentos teóricos que orienten de manera más apropiada el desarrollo del menor.

Considerando que la fuente psicopedagógica permite información sobre la manera en que los alumnos construyen sus conocimientos, implicando la psicología cognitiva y la didáctica empleada, y en donde los docentes están implicados en su labor profe-

sional, se deben tener nociones de distintas teorías de desarrollo del individuo para poder orientar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Hay que tener en cuenta lo que el alumno es capaz de hacer y aprender en un momento determinado dependiendo del desarrollo o estadio en que se encuentre para poder considerar un éxito o un fracaso la actitud formada en el menor. Aquí la puesta en práctica de la currícula debe tener en cuenta estas posibilidades, no tan sólo a la referencias de objetivos y de contenidos, sino también de la manera de planificar las actividades de aprendizaje de manera que sean acordes a las necesidades de pensamiento de los alumnos, considerando desde conocimientos previos, hasta la zona de desarrollo próximo de cada educando.

La fuente psicopedagógica suministra información sobre cómo aprenden los alumnos, y, concretamente, cómo construyen los conocimientos científicos. Además, se ha visto la gran incidencia que tiene en la motivación para el aprendizaje científico el hecho de relacionar la ciencia con las necesidades y problemas sociales.

Podría considerarse otra finalidad del apoyo psicopedagógico, la atención brindada al alumno con problemas de aprendizaje, de ofrecerle aquellos elementos que requiera, dentro del aula y el hogar, tendientes a fortalecer procesos psicológicos y subsanar deficiencias académicas que sean necesarios para su mejor desempeño.

Es significativo poder considerar las diversas formas de sustento teórico que han venido apoyando las formas de conducta presentes en la escuela y la manera en que se da de acuerdo a la concepción teórica adoptada. Tal es la concepción de la teoría conductista que dominó parte del siglo XX y que aún sigue vigente en algunos ámbitos educativos. Esas investigaciones sobre los animales que confunden una

respuesta del individuo al ser estimulado, tomando a la repetición como la garantía de aprender y que siempre se podía obtener más rendimiento si se apoyaba en refuerzos oportunos.

Se citará el ejemplo de la copia en el primer ciclo escolar, con la idea de que si el niño repite mecánicamente el trazo de letras, él ira adquiriendo la noción de la lectoescritura y si el alumno llegara a rebelarse de tan tedioso quehacer se le estimulará con algún refuerzo que permita la continuidad de la actividad sin la menor rebeldía. La idea de enseñanza sería entonces aquella en que se puede enseñar todo sólo con los programas organizados, sin considerar al sujeto cognoscente.

De igual forma se presenta la teoría de Piaget quien marcó el inicio de una concepción constructivista del aprendizaje, que se entiende como un proceso de construcción interno, activo e individual. Aquí el desarrollo cognitivo supone las estructuras mentales cada vez más complejas y se van graduando dependiendo del nivel de desarrollo del individuo.

Otro gran teórico es Vigotsky con la idea de la zona de desarrollo próximo, según él cada alumno es capaz de aprender una serie de conceptos que tiene que ver con su nivel de desarrollo, pero que existen otros conceptos que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o con iguales o con compañeros más aventajados, entre lo que puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con la ayuda de los demás se le conoce como zona de desarrollo próximo.

Aquí recae el análisis de la necesidad de considerar el papel primordial que juega el docente en el proceso y adquisición de saberes en el educando, ya que se le considera como el facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el alumno para que

sea capaz de construir aprendizajes más complejos. Esa idea sobre la construcción de conocimientos evoluciona desde la concepción piagetiana, donde la interacción con los demás a través del lenguaje es importante y por consiguiente el profesor es acreedor al protagonismo, a ser el agente que facilita el andamiaje sólido para la superación del propio desarrollo cognitivo personal

1.5 Contrastes de los CEA

Casarini (1997, p 42) afirma que el currículum se convierte en la instancia mediadora entre las exigencias sociales y las intenciones educativas, en la práctica del currículum, a decir de investigadores especializados en el campo, éste se convierte en la parte real, en lo realmente existente sin dejar de considerar la guía del proyecto del currículum formal. Uno y otro se fortalecen, se nutren en una mediación permanente, la relación del currículum y la práctica docente.

Al respecto se pueden identificar dificultades que contrastan con lo formal y lo real, con lo explícito y lo vivido; este apartado pretende ejemplificar alguno de ellos y explicarlo en la lógica de contrastación. Los problemas identificados pueden ser de diferente orden, tales como de contexto, de dificultades de integración familiar, de conocimiento de currículum formal, de secuencia de materiales y enseñanza y; de efectividad de la actualización, aspecto que interesa abordar con mayor amplitud y que ilustran las contrastaciones con los Cursos Estatales de actualización.

Antes de su abordaje es conveniente revisar las declaraciones formales, que marcan sentido y dirección del currículum. La escuela brinda no sólo maestros competentes, edificios adecuados y equipos modernos, en el deber ser, para una afluencia creciente de niños, sino que al mismo tiempo reforma sus programas para estar de acuerdo

con las nuevas interrogantes acerca de los fines, y se busquen nuevas soluciones en la práctica del curriculum, con sus fundamentos como: el niño y su aprendizaje, influencias históricas, unas expresiones de valores y la sociedad contemporáneas, nos ayudarán a encontrar una explicación ideológica, y psicopedagógica, que muestran la orientación general del sistema educativo.

En este sentido uno de los grandes problemas para concretar los objetivos se encuentra en la relación de contexto, pues no ha sido suficiente el tratamiento de los índices de pobreza que repercute en toda la esfera cognoscitiva y en la integración familiar, amén de la desnutrición infantil, que todos ellos son dificultades que hacen notar que la escuela no es un ente en el limbo, al margen de su propia realidad de entorno, sino que es parte de una sociedad que le delimita, le influye y le transforma.

La falta de integración familiar es un problema común presente en la escuela, se detecta en ella los roles de cada miembro de familia, de los alumnos sobre todo, que al no fortalecerse en conjunto. Provoca que cada integrante aparezca independiente del núcleo familiar y nadie se preocupa por el desarrollo de la familia, esto afecta enormemente la labor educativa, lo lleva a situaciones problemáticas que no se pueden obviar. Quizá por ello existen intelectuales que han venido trabajando en la recomposición del tejido social que de sustento a la célula social indispensable para el desarrollo social e individual, la familia.

Pero mientras esto ocurre fuera de la escuela, dentro de ella se refleja con los niños que necesitan apoyo psicopedagógico, con problemas de aprendizaje que tienen deficiencias en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o uso del lenguaje oral o escrito. Se manifiestan en dificultades al escu-

char, pensar, hablar, escribir, usar la ortografía y resolver problemas aritméticos, entre otros. La detección de estos problemas interfieren en el proceso enseñanza aprendizaje y en el desarrollo integral del educando.

En este sentido, y al reconocer la dificultad, aparece el apoyo psicopedagógico, como una acción remedial que no se termina ni se ha planteado terminar mientras no se ataquen los problemas causantes; la finalidad del apoyo psicopedagógico, es brindarle al alumno aquellos elementos que requiera, dentro del aula y el hogar, tendientes a fortalecer procesos psicológicos y subsanar deficiencias académicas que sean necesarios para su mejor desempeño.

Se comprende, desde siempre, que una de las tareas más difíciles que un maestro enfrenta en su carrera profesional, es propiciar en los alumnos el aprendizaje de la lengua escrita y lograr que sean capaces de desarrollar la lectura y escritura con fines comunicativos; aunque hay ciertas excepciones, las preocupaciones en la mayoría de los maestros para enseñar a leer y escribir se transforman en dificultades en los alumnos para adquirir habilidades de expresión oral, por ejemplo, dificultades para comunicarse, para comprender textos, para leer con fluidez, y sobre todo para redactar textos con coherencia en un proceso fonológico, sintáctico y semántico.

Muchas de las descalificaciones hacia los métodos son simples, particularmente aquellas que arguyen sin argumentación teórica ni a base de experiencias; por muchos años el cuestionamiento eje en muchos de los maestros frente a grupo fue ¿Por qué se diseñan las políticas, programas, técnicas, etc., desde el escritorio, cuando también se generan experiencias valiosas desde la misma escuela? Ello pre-

sentó condiciones para que la SEP dejara de editar el programa de grado y diera lugar a que aparecieran ediciones comerciales de avance programático sin control.

Pero otro problema identificado con la coincidencia del currículo formal con el vivido se encuentra con la edición de los materiales educativos, este problema tiene una relación lógica, por ejemplo, existe una discrepancia entre la presentación de los contenidos del español en los programas y materiales de estudio del alumno con el proceso de aprendizaje que se sigue en el aula. Si es en el primer ciclo de educación primaria, muchos docentes dudan alcanzar los resultados del método porque el contexto socioeducativo le presiona sutilmente para que alcance los propósitos en el menor tiempo, por lo que el docente opta por la sustitución del método implícito que la SEP le facilita, provocando con ello la mayor discrepancia; entonces se relaciona la problemática social con la psicopedagógica que se ejercita en el salón de clases, lo social presiona y la escuela forma parte para que continúen las discrepancias y la presión misma.

Otro problema, de consideraciones mayúsculas, es la secuencia del programa que determina la enseñanza, pero se trata de una secuencia pragmática que no atiende los ámbitos del desarrollo humano del niño, que le lleva a un continuo y rutinización de las actividades ; que en el mejor de los casos está en el programa, pero en muchos, es seguir textualmente lo que el avance programático o la planeación de alguna de las editoriales circula a los docentes, evitando que éste planifique de acuerdo al avance del grupo en lo general y del niño con dificultades en lo particular.

Se ha promovido una cultura de la no planeación, haciendo que la secuencia pragmática del libro del alumno sea lo que dirija el proceso de enseñanza y de aprendiza-

je. Con este tipo de práctica, se agranda la distancia entre la enseñanza y el aprendizaje, ignorando el proceso evolutivo, físico, emocional y cognitivo del alumno.

Todos estos aspectos de contraste, llama a atender las necesidades de actualización docente, de poner en marcha acciones de formación continua del profesorado. La primera función del currículum, su razón de ser es explicar el proyecto, las intenciones y el plan de acción, que preside las actividades educativas escolares. En tanto que el proyecto, el currículum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. El currículum debe tener en cuenta las consideraciones reales en las que va tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las situaciones, los principios y las orientaciones generales y por otra parte, la práctica pedagógica (Casarini, 1997).

Si conceptualmente se ubica el papel del currículum y si se identifican problemáticas como lo descritas en el presente trabajo, entonces significa que existen dificultades en la efectividad de la actualización y formación profesional del docente. Porque una acción concreta es llevar el conjunto de métodos sintéticos al aula del primer ciclo y otra es trabajar con los de marcha analítica, en el caso concreto del español.

Hay que reconocer que han existido esfuerzos y propuestas que vienen dejando experiencias exitosas en su utilización, como el *Programa Nacional del fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación básica (PRONALEES)*. Pretender sustituir estos programas es muy lamentable, porque constituyen una derivación del análisis científico, una construcción de procesos a partir de los conocimientos previos y habilidades lingüísticas que los propios niños construyen.

En este sentido, la deficiencia de los procesos de actualización es que ofertan solamente, pero no proyectan planes estratégicos para ir hacia el docente que no ve, ni oye, mucho menos atiende, la oferta de actualización. En el país, según el Programa Nacional de Actualización y Capacitación de Maestros de Educación Básica en Servicio, (Pronap, 2004) no hay seguimiento concreto, se atiende a porcentajes mínimos en los Cursos Nacionales de Actualización o Cursos Estatales de Actualización, pero la subjetividad del docente que acude a los llamados, en su mayoría, lo hace por la carrera de puntos de la Carrera Magisterial.

Esta debilidad del programa de actualización le debe obligar a diseñar mejores estrategias para trabajar con los maestros que no se acercan, que no lo ven con buenos ojos, para que entonces la relación del currículum formal pueda corresponder mejor con el currículum vivido.

Pero ¿Cuáles son las razones por las que la orientación de normatividad objeta el diseño libre, innovador y secuencial de Cursos Estatales de Actualización que se correspondan con las necesidades del docente michoacano? Se argumenta que es suficiente trabajar bien el español y la matemática para que despliegue la formación humana; vale decir que desde sus catorce etapas nacionales, el grueso de los cursos son de metodología del español y de la matemática, es decir, del saber hacerlo mejor, sin el ingrediente de reflexión teórica que le permita incursionar en el campo de la conciencia, con la cual es posible atender aspectos actitudinales y la visión de futuro.

Han existido casos en los que, desde el Centro de Maestros, han decidido diseñar y desarrollar cursos que son parte de una propuesta de redimensionar el papel del

maestro, de ir a sus raíces y debatir el presente para pensar en un futuro mejor. Un ejemplo es el Centro de Maestros de Coahuayana, quienes laboran ahí desde 1997 con un prestigio construido con su trabajo y dedicación, más allá de los cauces normativos, de trabajar español y matemática, retando la estrecha ligazón de la Carrera Magisterial con los Cursos Estatales de Actualización, han puesto en marcha opciones distintas convencido que son otros los aspectos los que deben trabajarse con los docentes para lograr que la fuente social sea congruente con un currículo real y formal.

Por otra parte existen serias dificultades porque el sistema de reconocimientos pervierten la intención educativa, los docentes están pendientes de lograr incrementar su ingreso familiar y su posibilidad es con la Carrera Magisterial. Masivamente no acuden los docentes a los cursos de nuevo tipo porque al no reconocerlos la autoridad nacional ni estatal, son limitados los alcances que pueden lograr en promociones y salario, sin embargo es creciente el número de docentes que se convencen de una nueva orientación curricular de los Cursos Estatales de Actualización.

También se cuenta con experiencias en el otro extremo, en centros donde hay lenguaje revolucionario y quienes trabajan propuestas supuestamente alternativas pero con un retraso de por lo menos un siglo, ya que ante la centralización del currículo, vienen impulsando opciones llamadas de actualización de carácter instrumental mucho más arcaicas que la oficialidad, en esta oferta se encuentran los cursos de doblado de papel, de saber hacer manualidades, de saber bailar, de hacer y hacer con las manos despreciando la reflexión del quehacer docente y de la teoría pedagógica y social. Se trata de la propuesta sindical democrática que cuestiona la oficialidad

bajo el supuesto de una teoría revolucionaria, sin percatarse del atraso de su propuesta.

Hay un juego de diversas teorías e ideologías surgidas de los constantes cambios que se dan en la humanidad y que van transformando a la sociedad tanto en sus aspectos políticos como en los culturales. Aunado a ello, la aparición de la globalización trae consigo implicaciones importantes, que lejos de propiciar una visión única, favorece una visión plural sobre los asuntos sociales, económicos y políticos en los distintos contextos mundiales debido a la diversidad propia de cada sociedad.

En el siglo XXI la visión y el estatus de la enseñanza y el aprendizaje gira en torno a varios aspectos de cómo abordar el quehacer de los docentes y de los estudiantes en las instituciones educativas. De tal manera que en la fuente psicopedagógica son importantes el papel tanto del maestro y del alumno. Aquí resaltan dos aspectos claves: el psicológico y el pedagógico. En lo psicológico se encuentran una gran cantidad de teorías psicológicas que buscan explicar los diversos marcos teóricos, la génesis y el proceso de los aprendizajes humanos. Por lo que se reconoce que el sujeto se enfrenta a un aprendizaje variado y no único. Esto implica hacer vínculos entre demandas socioculturales y demandas psicológicas para la toma de decisiones en el diseño curricular, siempre con la intención de demostrar la funcionalidad de su argumentación epistemológica o pedagógica. Todo lo anterior genera la existencia de teorías e ideologías sobre qué es aprender y cómo hacerlo. En cuestión de componentes cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje existen varias teorías e ideologías que las explican, ya que la humanidad, productora de la cultura, produce

ideas, teorías, herramientas, instrumentos y creencias que pasan de ser contenidos curriculares a proyectos curriculares.

Cada teoría del aprendizaje se apoya en alguna escuela o corriente de pensamiento y enfoca su atención a algún o algunos tipos de aprendizaje. Teorías que deben ser conocidas y consideradas por los diseñadores curriculares a la hora de pensar el currículum ya que éste debe contemplar un cuerpo de conocimientos y contenidos curriculares, no solo enfocarse a un cierto tipo de aprendizaje, sino que abarquen de manera integrada y con un enfoque holístico, los distintos tipos de procesos de aprendizajes además de contemplar una relación de éstos con la realidad.

Según Pérez Gómez, (citado por Casarini, 1997, p. 50-51) las teorías más relevantes son 1. Las asociacionistas, la del condicionamiento, las de estímulo respuesta – en la que se distinguen dos corrientes: a) el condicionamiento clásico de Pavlov, Watson y Guthrie y b) el condicionamiento instrumental u operante de Hull, Thorndike y Skinner. 2. Las teorías mediacionales en las que se encuentran diversas corrientes que se diferencian entre sí: aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos de Bandura, Lorenz, Tumbergen y Rosenthal. 3. Las teorías cognitivas en las que están las corrientes teoría de la gestalt y psicología fenomenológica de Kofka, Kôhler, Whertheimer, Maslow y Rogers; la psicología genético-cognitiva de Piaget, Brunner, Ausubel e Inhelder; la psicología genético-dialéctica de Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein y Wallon; la teoría del procesamiento de la información de Gagné, Newell, Simón, Mager y Pascual Leone.

Para Casarini, las teorías mediacionales resultan de mayor interés por la importancia que dan a los procesos cognitivos propios de cada individuo, de la estructura cogniti-

va que éstos tienen para abordar el aprendizaje y de la manera de procesar y organizar la información. Afirma además que el diseño educativo desprendido del análisis de las teorías mediacionales "...requiere de modelos de enseñanza que incorporen en sus fundamentos como en su diseño, los procesos de aprendizaje, las estrategias cognitivas para procesar la información y resolver problemas, los procedimientos que estimulan la autonomía así como la transferencia de estos procesos en la resolución de las tareas escolares". (Casarini, 1997, p.51)

Es insoslayable el conocimiento de la teoría curricular, entender los procesos de discusión intelectual por los que ha pasado la temática en lo general y en particular la concepción de currículo permite saber de su desarrollo, sus argumentaciones de cada uno de los postulados, precisamente para no creer que iniciamos de cero con nuestras afirmaciones, como descubriendo el "hilo negro" cuando desde muchos años atrás ha sido parte de su discusión.

El currículum tiene que ver con la formación de las nuevas generaciones, tener presente el papel que se desempeña como docentes y lo que representan cada uno de los materiales que circulan, revisan y evalúan día con día, como parte de un todo, con sus interrelaciones de la teoría y de la práctica.

Es elocuente que el impulso hacia la conformación de colectivos docentes para reflexionar la práctica se inscribe precisamente a favor de un currículo abierto, que permite vivirlo mejor, conciente de lo que representa, de lo que la sociedad exige y lo que podemos hacer como educadores. La noción de poder que Furlán ha expuesto con claridad, precisamente describiendo el que ejerce quien lo tiene y quien lo deja

para que otros hagan uso de él, que nutre cada acción del proyecto social, de futuro de una sociedad.

Después del recorrido de las partes sustanciales del objeto de estudio, en su ámbito curricular, de haber analizado las fuentes que incurren en el ámbito educativo y que son determinantes en el desarrollo docente, se puede afirmar que el currículum no se circunscribe a lo que está pasando en las aulas solamente, sino más allá de los muros de la escolaridad, que es un instrumento de adaptación de la escuela a las diferentes demandas educativas, sociales y culturales de una institución, comunidad o incluso de todo un país que finca en su currículum todo el proyecto educativo nacional, o de una nueva visión social de la escuela.

Los docentes en todo caso son responsables de su preparación y de conocer la amplia gama de teorías del aprendizaje y de la enseñanza para poder tener una visión más amplia que le permita desarrollar estrategias más adecuadas para la conducción del proceso educativo y el éxito del educando. Esto quiere decir que no se debe tener una visión única o reducida de la enseñanza, sino más bien, tener un bagaje sobre las distintas teorías que en la actualidad permiten de mejor manera el aprendizaje en los alumnos. También debe estar bien claro en el logro de los fines educativos y los propósitos que se pretenden alcanzar, así como de las formas en que ha de evaluar los conocimientos que han logrado los alumnos.

Sin embargo lo anterior, sigue vigente cuestionar el por qué desde el centro del país, desde la oficina de la Secretaría de Educación Pública se decide el camino de vida del docente, el por qué invertir todo en las áreas de español y la matemática despre-

ciando las áreas sociales y humanísticas y; desde luego el por qué decidir qué tipo de actualización necesitan los docentes.

II. EL DEBATE DE LA PROFESIONALIZACIÓN

2.1 Docencia y profesionalización

La educación es una actividad intencional que consiste en el ejercicio deliberado de influencia sobre aquellos a los que se educa (Blanco, 1993, p66). Influencia que, en el ámbito de la enseñanza, se traduce en la imposición de significados sobre la realidad a través del conocimiento y las formas en que éste y las relaciones pedagógicas se organizan y se ponen en práctica.

Es obvio que enseñar, tarea que cualquier persona puede realizar en cualquier momento, no es lo mismo que ser un profesor. Siendo la enseñanza una profesión, como tal requiere asegurar que las personas que la ejercen tengan un dominio adecuado de la ciencia, la técnica y el arte de la misma; en otras palabras, que posean competencia profesional. Así, la profesionalización del docente exige el establecimiento de una serie de actividades con finalidad formativa que propicien en el profesor un desempeño eficaz de sus tareas y/o le prepare para otras nuevas (García Álvarez, 1987). Para ello, el profesional docente necesita poseer una serie de conocimientos teóricos específicos, al tiempo que adoptar la actitud indagatoria requerida para que renueve y actualice su facultad en la capacitación profesional.

Los debates en torno al término Profesionalización Docente se desenvuelven alrededor de concepciones divergentes y aún antagónicas sobre la formación docente y el ejercicio del rol, abarcando la definición de sus alcances y sus límites, así como su direccionalidad.

En un documento oficial del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PROMEDLAC, Santiago de Chile) de 1993 (citado por Menghine, 2004), define la profesionalización así...

“El Comité entiende por profesionalización el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se lo enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra, se tomen de acuerdo a los avances de los conocimientos científicos y técnicos, los marcos de responsabilidad preestablecidas, los criterios éticos que rigen la profesión y los diversos contextos y características culturales” (UNESCO/OREALC, 1993, citado por Menghine 2004, p25).

Y agrega que “dicha profesionalización no es exclusivamente un acto técnico sino que debe concebirse en el marco de consensos y acuerdos educativos estables y democráticos” (p 26). Pero vale la pena preguntar ¿qué circunstancias políticas y sociales han permitido a algunas ocupaciones y no a otras apropiarse del título de profesión?. “Cuando se cuestiona el mismo sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo, (como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales tanto en el panorama político y económico, como en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen la cultura, o las culturas de la comunidad social), los docentes aparecemos sin iniciativa, arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas” (Pérez, 1999, p 57)

Tanto el sistema educativo como la propia institución escolar se encuentran inmersos en un escenario de incertidumbre y ambigüedad, en lo que respecta a las finalidades más importantes que definen la tarea educativa y en los criterios éticos que determinan las decisiones cotidianas en los intercambios escolares, con toda lucidez, también a la institución escolar le toca vivir las contradicciones sustantivas y en cierto sentido irresolubles.

Cuando se habla de profesionalización (Ballenilla, 1995) hay que suponer que el objetivo último es mejorar la práctica, en consecuencia un proceso real de formación deberá ir ligado a cambios en la dinámica del aula o viceversa, reflexionando la práctica mejorar las competencias profesionales.

Visto desde otro ámbito, la formación de profesores implica mucho más que el conocimiento de la propia disciplina, requiere también conocimientos pedagógicos y un saber práctico necesario para poder intervenir sobre una realidad singular, compleja e incierta, en la que el trabajar con acierto requiere una constante toma de decisiones frente a situaciones inesperadas y poco previsibles. La única garantía de que esas decisiones sean las más adecuadas sólo puede venir de una reflexión fundamentada teóricamente.

La formación del profesorado es permanente, continua. No existe un punto en el que se pueda decir que el profesor ya está formado completamente.

Pero, ¿Cómo mantener esta tensión constante dirigida hacia su perfeccionamiento? Ballenilla (1995) nos explica que sólo hay una respuesta a esta interrogante: a través del incremento de su conciencia profesional y por lo tanto de su autonomía.

“Se trata de dejar de considerarnos a nosotros mismos como técnicos ejecutores de unos programas de contenidos pensados y elaborados por otros y pasar a ser profesionales comprometidos con la mejora permanente de nuestra actividad, todo ello teniendo muy en claro que lo demás (contenidos, programas, organización del centro, horarios, administración educativa, etc.) debe estar en función de esa mejora y, por lo tanto, sujeto a investigación, evaluación y, en la medida de lo posible, a cambio e innovación. Sólo así podremos entrar en una dinámica de perfeccionamiento como la descrita” (Ballenilla, 1995, p 8)

Un segundo nivel que expone Ballenilla (1995) es el de mejorar la práctica pedagógica por la vía del contraste, de la reflexión colectiva y de la intersubjetividad, es decir, de los criterios compartidos. Se trata de un nivel importante ya que es el puente que nos permite pasar del trabajo y buen hacer individual, característicos de una concepción artesanal de la enseñanza, a visiones más abiertas, públicas y sometidas a crítica, más propias de la actividad científica.

Un tercer nivel será entonces la formación que se sigue en los eventos, cursos y diplomados que las instituciones formadoras impulsan, lo que comúnmente se denomina superación profesional, ya que es un espacio de intercambio, difusión y crítica de las experiencias docentes.

Al respecto nos dice Contreras (1997) que como servidores públicos, se espera que los docentes hagan su trabajo de acuerdo a las metas fijadas por la institución. Pero esto entra en conflicto y contradicción con la idea de que los docentes sean considerados como profesionales, lo que implica, entre otras cosas, tener control sobre lo que se hace, disponer de autonomía para tomar decisiones y realizar elecciones.

Esta es una de las varias contradicciones inherentes a la búsqueda de la profesionalización de los profesores de México, como lo es la libertad y autonomía en la prácti-

ca profesional y en los criterios y campos de actualización profesional contra prescripción restringida de la autoridad. Igualmente es un punto problemático el papel de los colectivos y academias de profesores contra el papel del sindicato que decreta el quehacer y la temática de los seminarios de "profesionalización", especialmente en lo que se refiere a la "apropiación" de la materia de trabajo o la sanción a quien acude a otras opciones. Una dimensión individual contra una dimensión colectiva de la práctica profesional. El profesor adscrito a un centro escolar no se asemeja a quienes ejercen una profesión liberal en su bufete o despacho.

La política educativa, en este sentido, presenta restringida la enseñanza, como servicio público y la persistente exclusión del profesorado de la definición de las metas institucionales ha contribuido a configurar unas estructuras escolares y una mentalidad en que enseñar es sinónimo de instruir. Instruir a alguien significa conseguir que haga algo; que se plantee lo que significa, para qué y por qué ha de hacerlo es secundario y, en el peor de los casos, ni siquiera es necesario ni añadir nada a la calidad de la ejecución, no es extraño que muchos profesores estén preocupados por el aquí y ahora, por cómo conseguir las habilidades necesarias para instruir mejor a los estudiantes.

La función educativa de la escuela es precisamente ofrecer al individuo la posibilidad de detectar y entender el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad. La primera responsabilidad del docente, por tanto, es someter su práctica y su contexto escolar al escrutinio crítico, para comprender la trama oculta de intercambio de significados que constituyen la red simbólica en la

que se forman los estudiantes. La escuela ha de reflexionar sobre sí misma para poderse ofrecer como plataforma educativa, que intenta clarificar el sentido y los mecanismos a través de los cuales ejerce la acción de la influencia sobre las nuevas generaciones.

La enorme paradoja a la que ambas visiones se encuentran abocadas es la radical ineficacia de los cambios y reformas impuestos desde fuera y sin la voluntad y el convencimiento de los agentes involucrados. Los cambios así implantados o exigidos no suponen el incremento de la calidad de las prácticas ni el desarrollo individual e institucional, sino simplemente la modificación superficial de las formas, rutinas y lenguajes, que a la postre cumplen con el aforismo de Lampedusa de "que todo cambie para que todo siga igual" (Pérez 1999, p28).

Es común encontrar las políticas de desarrollo profesional y de perfeccionamiento docente como acciones que deben ser, que deben ejecutarse; y, en el deber se utiliza una serie de mecanismos para acercarse a los docentes. Se asume que la gente necesita presión para cambiar (incluso en la dirección que ellos desean), pero "tal presión solamente será eficaz cuando permite a la gente reaccionar para formar su propia posición, interactuar con otros y conseguir apoyo" (Pérez 1999, p32)

Para lograr una actuación profesional creadora es imprescindible dirigir el proceso docente educativo hacia el desarrollo de intereses profesionales que garanticen la calidad de la motivación profesional, el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales para resolver con eficiencia los problemas de la práctica pedagógica, y el desarrollo de la independencia y flexibilidad adquirida en la actuación profesional,

así como de un pensamiento reflexivo que posibilite al estudiante orientarse con originalidad en la solución de problemas profesionales.

El enfoque profesional del proceso docente educativo a partir de la dirección del trabajo, debe garantizar el cumplimiento de los objetivos escolares y sobre la base del conocimiento del nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes en sus intereses y habilidades profesionales, lo que implica la aplicación de una estrategia pedagógica diferenciada en el proceso docente educativo que garantice la calidad de la formación profesional.

Para lograr el cambio educativo el grupo de docentes, funcionarios y trabajadores de la escuela y para la escuela deben convertirse en un verdadero colectivo, ello se hace posible cuando los integrantes lleguen a otorgar un elevado sentido personal a este desempeño, comprendan que su quehacer individual en la institución forma parte inseparable del desempeño colectivo y logren una marcada correspondencia entre las motivaciones rectoras de la personalidad en todos los integrantes.

Tradicionalmente, los dos modelos de formación que se han utilizado para perfeccionar y hacer más eficaz la acción docente han sido el humanista y el tecnológico. El primero, basado en los principios de la psicología perceptiva, tiene como objetivo la capacitación de los profesores para ser personas con un autoconcepto positivo, de manera que lo importante no sea enseñar cómo enseñar, sino el auto-descubrimiento personal, el tomar conciencia del sí-mismo. Así, el mejor método es el que resulta más eficaz en función de las características de cada profesor en formación, resultando con ello lo que Marcelo (1994, p43) denomina «profesor suficiente».

El segundo, por el contrario, se fundamenta en el desarrollo de competencias técnicas y en el microanálisis de la actuación docente y la base de la formación consiste en la selección de un conjunto de acciones u objetivos que se han de llegar a dominar.

El desarrollo del paradigma tecnológico ha derivado en una serie de instrumentos y técnicas de formación, propiciados por la utilización de diversos instrumentos técnicos (grabaciones en audio y vídeo) al servicio tanto de la investigación como de la formación de profesores. Formando parte del paradigma cuantitativo de investigación y como un intento de establecer la relación entre las variables proceso y producto, surgen una serie de modelos cuyo objetivo de formación se traduce en el dominio de una serie de competencias, conductas o destrezas instruccionales (formulación de preguntas, refuerzo, ritmo...) y entre los que se incluyen la microenseñanza, los minicursos, el análisis de interacción. Estos modelos, de carácter extrínseco, pretenden formar «profesores eficaces».

La aparición del paradigma cualitativo (fundamentalmente el mediacional cognitivo) supone una nueva perspectiva desde la que plantear la formación del profesorado que se dirige “al desarrollo de sujetos con capacidad para diagnosticar y detectar los problemas prácticos que el diseño, desarrollo, implementación y evaluación del currículum implica. Sujetos con capacidad para tomar decisiones y resolver problemas, para adaptar el currículum a las necesidades de sus propias situaciones docentes” (Marcelo, 1994, p 81).

De esta manera, si en la investigación se ha pasado de una focalización en el paradigma proceso-producto a modelos de carácter mediacional y ecológico, y del domi-

nio absoluto de modelos y procedimientos cuantitativos de análisis al desarrollo del paradigma cualitativo de investigación didáctica, en el ámbito de la formación y perfeccionamiento de los profesores es destacable el giro que se produce desde la consideración exclusiva del profesor como técnico (preocupado por la aplicación de determinados mecanismos de intervención didáctica, diseñados y ofertados desde fuera) a un papel más activo del mismo ya que también es capaz de elaborar, analizar y reformular su propia intervención.

El positivismo y la psicología del aprendizaje han tenido históricamente sobre la Didáctica, ésta "en vez de ser la disciplina que dice a los profesores qué deben hacer con los alumnos, trabaja con los profesores para que sean ellos los que decidan qué deben hacer con los alumnos y su trabajo en general como profesionales de la enseñanza" (Contreras, 1994, p243).

Así, una de las ideas más extendidas en la actualidad con respecto al profesorado y, a la vez, una de las más polémicas es su condición de profesional. Ya sea como expresión de una aspiración, como descripción de las características del oficio de enseñar, o como discusión sobre las peculiaridades o limitaciones con que tal condición se da en los docentes, el tema del profesionalismo parece bastante instalado en el discurso teórico, así como en las expresiones de los propios docentes sobre su trabajo. Una de las razones que convierte este asunto en problemático es que la palabra "profesional", y sus derivados, aunque en principio parece que sólo se dirigen a mencionar las características y cualidades de la práctica docente, no son ni mucho menos expresiones neutras. Esconden en su seno opciones y visiones del mundo, arrojadas en imágenes que normalmente se viven como positivas y deseables, y

que es necesario desvelar si queremos ir en este análisis más allá de las primeras impresiones. “El tema del profesionalismo --como todos los temas en educación - está lejos de ser ingenuo, o desprovisto de argumentos interesados y de agendas más o menos ocultas” (Contreras, 1997, p246).

Pero existen diferenciadas opiniones respecto a la profesionalización, si se consideran las posturas que la defienden, al respecto, Menghine (2004) entiende que al realizar la docencia como profesional se cometen tres errores:

- ignoran el proceso por el que las ocupaciones se convierten en profesiones. En este sentido, el llamado a la profesionalización se basa en una visión ahistórica de cómo una profesión llega a ser lo que es.
- suponen que una ocupación puede seleccionar algunos aspectos de la profesionalización sin tomar otros.

consideran además que

“...el profesionalismo de la docencia se ha convertido en una ideología, un sistema de creencias que contiene una parte de percepción que sirve también para oscurecer cuestiones importantes... El profesionalismo de los profesores es una ideología que tiene que ver con las conflictivas expectativas que nuestra sociedad demanda de los profesores” (Burbules y Densmore, 1992, citado por Menghine, 2004, p 17)

Cuando se analizan otras profesiones tradicionales, como la medicina o el derecho, se puede observar que los requisitos descritos más arriba a veces no están todos presentes, sin embargo conservan el título de ‘profesiones’. En este sentido, el status profesional no es una adquisición natural sino producto de la lucha política por legi-

timar privilegios y recompensas económicas. “Desde esta perspectiva, ‘profesional’ no es un término descriptivo, sino un símbolo que reserva nuestra cultura para unas pocas ocupaciones, un constructo que promueve una identificación positiva de grupos de élite y los otros (Hoyle, 1982; Larson, 1977)” (Burbules y Densmore, 1992, citado por Menghine, 2004, p19).

Y en este debate Rosa María Torres (1997) afirma que en el ámbito educativo es antiguo y no resuelto el debate acerca de si la docencia es un oficio o una (semi) profesión, si el educador es un artesano, un artista, un técnico o un profesional de la enseñanza, Es corriente la afirmación de que el educador es --debe ser-- todo eso al mismo tiempo. Es corriente también el uso confuso de estos términos, como si todos valieran lo mismo y como si todo educador, por el hecho de serlo o por poseer un título habilitador, pudiera ser considerado un profesional de la enseñanza, dicho debate se da, a su vez, en el marco de otro mayor, a saber, si la educación y la pedagogía son o no campos científicos.

El debate no es gratuito ni se resuelve en una discusión terminológica: profesionalismo implica dominio y competencia teórico-práctica en el propio campo de trabajo, autonomía profesional, capacidad para tomar decisiones informadas, para anticipar las consecuencias de esas decisiones y para evaluar críticamente la propia acción.

Un papel profesional, en cualquier profesión, se define por características como las siguientes (Tenorth, en Cerda et al., 1991, citado por Torres, 1997)

- **ocupación:** se trata de una actividad de tiempo completo, la cual constituye la principal fuente de ingreso;

- **vocación y orientación:** el lucro no es el principal objetivo, sino la prestación de un servicio (y su correspondiente código de ética profesional), en el que está en juego la resolución de algún problema social relevante;
- **formación:** el profesional maneja un saber especializado, cuya adquisición se hace de manera sistemática y a través de un proceso permanente de aprendizaje y actualización;
- **autonomía:** el profesional es autónomo en su respectivo ámbito de trabajo en relación con el cliente, con el grupo o con la organización profesional, y con las condiciones de empleo;
- **organización:** la organización profesional vigila el acceso a la profesión y el ejercicio de la misma, y vela por asegurar la competencia profesional de sus miembros, sin descuidar las condiciones materiales de empleo necesarias para dicho ejercicio profesional.

No es difícil advertir por qué la docencia tiende a ser considerada, a lo sumo, una semiprofesión. En los países en desarrollo, en particular, con excepción de la vocación y la orientación, las demás características no se cumplen o se cumplen parcialmente

2.2 El ProNAP y la formación permanente

En el presente apartado se responde a las preguntas de investigación del objetivo específico I, que se refiere a si el sustento del diseño curricular se encuentra en un diagnóstico riguroso de necesidades y expectativas de formación de los profesores a los que van dirigidos y; cuáles son los lineamientos y objetivos de política educativa

manifiestos y no manifiestos en el diseño de los CEA, ambos de relevancia en la presente tesis. Aunado a lo anterior, se aborda la contribución del ProNAP al debate de la profesionalización docente.

En nuestro país se ha adoptado una definición práctica que atendiendo a las condiciones reales de preparación de los maestros en servicio, señala cuatro campos de acción para la formación permanente, a los que se ha denominado nivelación, actualización, capacitación y superación profesional. (PRONAP, 2004b ¶12)

- **Nivelación.** Refiere a la formación que tiene como objetivo fundamental que los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de 1984 puedan obtener su licenciatura en educación básica.
- **Actualización.** Refiere a la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación.
- **Capacitación.** Refiere a la formación destinada a maestros que no cursaron estudios formales para la docencia y que actúan, sobre todo, en regiones apartadas y difíciles.
- **Superación profesional.** Es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles profesionales.

En razón de ello, la institución oficial describe la actualización en el marco de una profesionalización docente y afirma (PRONAP, 2004b) que la actualización es, a la vez, un derecho del trabajador docente y una de sus obligaciones profesionales. Es,

también, una necesidad del sistema educativo que, reconociendo la diversidad de factores que inciden en la calidad de la educación, señala en la preparación y actitud del maestro uno de los más influyentes.

Para iniciar la atención sistemática y ordenada a los maestros en materia de su actualización, se creó en 1995 en la Secretaría de Educación Pública y en acuerdo con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP).

Estamos hablando de la formación continua, que sucede dentro del marco de la práctica educativa, ya sea dentro de la escuela o fuera de ella, como parte de un colectivo de estudio y de trabajo o de manera individual. La formación continua comprende el conjunto de actividades que permiten a un docente desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional y perfeccionarse después de su formación inicial. La formación continua del profesor de cualquier nivel educativo consiste en la actualización y capacitación cultural, humanística, pedagógica y científica con el fin de mejorar permanentemente su actividad profesional.

La misión de la formación continua no puede ser otra que coadyuvar, a través de promover los aprendizajes docentes, en la mejora progresiva de los resultados educativos de todos y cada uno de los alumnos que cursan la educación básica en las escuelas públicas del país.

Si bien la enseñanza para la comprensión se basa en la habilidad que posea el maestro para tratar un tema complejo desde la perspectiva de diversos estudiantes, el saber necesario para hacer efectiva esta visión de la práctica docente no puede

transmitirse a los profesores como recetas o mediante estrategias tradicionales de capacitación. El problema de las políticas para el desarrollo profesional en esta época de reformas no se refiere sólo a apoyar a los maestros en la adquisición de nuevas habilidades o conocimientos; actualmente, el desarrollo profesional también significa proporcionar la oportunidad para que los maestros reflexionen de manera crítica sobre su práctica y construyan nuevos conocimientos y conceptos sobre los contenidos, la pedagogía y los estudiantes. (*Darling-Hammond, 2004*)

Desde la formación previa al servicio y durante toda la carrera, el desarrollo del maestro debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseña. Un desarrollo profesional efectivo implica que los maestros experimenten tanto el rol de estudiantes como de profesores, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de estos conlleva. Algunas características de este tipo de desarrollo profesional son:

- Debe involucrar a los maestros en tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión que enriquezcan los procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Debe basarse en la indagación, reflexión y experimentación.
- Debe ser colaborativo, lo que implica que el conocimiento se comparta entre los educadores, y se enfoque en las comunidades de práctica docente más que en los maestros individuales.

- Debe relacionarse y derivarse del trabajo de los maestros con sus estudiantes.
- Debe ser sostenido, continuo e intensivo; apoyarse en la experiencia y en la capacitación, así como en la resolución colectiva de problemas específicos de la práctica.
- Debe relacionarse con otros aspectos de cambio escolar. (PRONAP 2004b)

Este tipo de desarrollo profesional termina con las viejas normas y los modelos de capacitación tradicionales: “previa al servicio” o “durante el servicio”. Construye nuevas ideas sobre qué, cuándo y cómo aprenden los maestros. Estos nuevos conceptos a su vez requieren pasar de las políticas que buscan controlar o dirigir el trabajo de los maestros hacia estrategias diseñadas para desarrollar, tanto en las escuelas como en los maestros, la capacidad de responsabilizarse del aprendizaje de los estudiantes. Las políticas de fortalecimiento de las habilidades docentes consideran que más que ser algo impuesto, el conocimiento se construye por y con los practicantes para que lo utilicen en su propio contexto.

La construcción de una política integral de formación y desarrollo profesional para los maestros de educación básica requiere de definiciones fundamentales acerca del sentido de la docencia como profesión, en el México de este momento y del futuro.

Concretar esa política integral implicará la toma de decisiones consecuentes, de orden diverso, que sean reflejo fiel de una concepción sólida y compartida de lo que significa ser profesor de educación básica y del papel que la escuela, como núcleo

del sistema educativo, juega en la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Es importante, en este rescate del papel y la significatividad de la función social de la escuela y del profesor, considerar a la pedagogía social como ámbito formativo en tanto que las orientaciones de la teoría educativa hacia la articulación pedagógica escuela-familia-comunidad es cada vez más clara e irreversible.

Uno de los campos donde es urgente consensuar propósitos entre los actores educativos involucrados y hacer ajustes, es el referido a la naturaleza, funciones y misión de los Centros de Maestros. Surgidos como un componente esencial del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) se encuentran hoy en el vértice de tensiones distintas que deben ser resueltas pronto y bien, so pena de condenarlos a ser espacios prescindibles.

Dichas tensiones son, a final de cuentas, expresión del desarrollo masivo y generalizado de una tarea educativa, la actualización de los docentes, que nunca antes tuvo el auge que, desde hace una década, la ha llevado a constituir un factor de la Carrera Magisterial, una prioridad en la política educativa reciente y la decisión de muchas maestras y maestros.

La actualización profesional de los docentes, como servicio educativo regular, requiere pasar del punto donde hoy se está, a uno cualitativamente superior, en el cual se pueda influir mejor en la transformación de las prácticas educativas de profesores y directivos, y coadyuvar en la transformación de las escuelas en recintos del aprendizaje.

El ProNAP (2004b) reconoce a la actualización como un proceso formativo que se da mientras los profesores están en servicio y que atiende a las necesidades del mejoramiento de su práctica docente.

Las vías para transformar positivamente esa práctica pueden ser diversas, lo mismo que sus contenidos y sus formas. Sin embargo es preciso tener claras las metas a las que se quiere llegar; en el caso del ProNAP, que los profesores en servicio:

1. Dominen los contenidos de las asignaturas que imparten
2. Profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes de estudio de los recursos educativos a su alcance.
3. Puedan traducir los conocimientos anteriores en el diseño de actividades de enseñanza.

Estos tres propósitos son todos relativos al quehacer cotidiano del maestro y refieren a las competencias profesionales básicas que todo profesor debe desarrollar.

Dichas competencias constituyen un todo, son indisociables y deben ser trabajadas en la actualización de manera articulada. Esto significa que, en los programas de actualización, los contenidos de las asignaturas deben estudiarse en forma integrada con los enfoques pedagógicos para su enseñanza y vinculados siempre a la cuestión central: ¿cómo hacer para que los niños se apropien de esos conocimientos? Entendiendo, que la capacidad para dar respuesta eficiente a esta pregunta implica, además, un buen conocimiento del desarrollo infantil y de las condiciones concretas de los alumnos con los cuales se trabaja.

Cabe señalar, igualmente, que el logro de esas competencias profesionales básicas tiene, como requerimiento, la existencia de un conjunto de habilidades intelectuales específicas: alta capacidad de comprensión de material escrito, alta capacidad comunicativa, oral y escrita, capacidad para la resolución de problemas de diverso tipo, capacidad para localizar, seleccionar y emplear información de fuentes variadas.

Si consideramos que los profesores en servicio recibieron, en su mayoría, una formación inicial basada en planes de estudio poco vinculados a las necesidades del aula y la escuela, y que han sido acogidos y desarrollado su práctica en una cultura escolar poco dinámica y resistente a las innovaciones, el cumplimiento de los objetivos de la actualización adquiere, hasta cierto punto, un carácter remedial, que obliga a plantear la centralidad de esos objetivos durante un lapso largo, y sobre todo, a desplegar acciones con modalidades formativas diversas pensadas para la atención especial a grupos de maestros con características pertinentes.

En este marco los Cursos Estatales de Actualización (CEA) son programas de estudio (PRONAP 2004c) que diseñan, organizan e imparten las autoridades educativas de las entidades federativas con el fin de contribuir al mejoramiento de las competencias profesionales de los maestros mediante opciones presenciales de actualización que permitan a los docentes frente a grupo, directivos y personal de apoyo técnico, reflexionar, analizar y proponer alternativas de solución para los problemas de carácter técnico-pedagógico que inciden en el aprendizaje de los niños en diferentes niveles y modalidades de la educación básica y que se han detectado a través de las evaluaciones nacionales o estatales y de otras fuentes de información.

Su duración promedio es de 30 a 50 horas. Se basan en el uso de un documento descriptivo, una Guía del facilitador y diversos materiales para el participante como cuadernos de trabajo, antologías, ficheros y guías de estudio. La UNEDEPROM (Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro) ofrece sus servicios en 22 regiones del Estado y coordina subprogramas como Talleres Generales de Actualización, Cursos Nacionales de Actualización, Talleres Breves de Actualización y Cursos Estatales de Actualización. La institución cuenta con una oficina central para coordinar, diseñar y evaluar el desarrollo de la oferta educativa.

Aunque el diseño es de competencia estatal, son pocos los diseñadores existentes en el estado, por lo que en cada etapa tienen que importarse propuestas de la Ciudad de México; ello es un punto problemático porque muchas de las veces no responden a las expectativas de los profesores que asisten porque se presentan desligados del contexto estatal.

En esta mismo campo del diseño, quienes intentan participar se enfrentan a los límites de hacerlo en los estándares que dicta la normatividad, tanto en temáticas que desde el centro se consideran pertinentes, como a limitantes de modalidad, por cierto muy contradictoria con las actuales tendencias de la educación a distancia; el requisito es que debe ser presencial y de cierto número de inscritos, incluso los profesores se enfrentan a una nueva selección que realiza cada centro de maestros sin mediar diagnóstico ni metodología alguna que convenza al profesor a desistir de su elección del curso que aparece en la convocatoria estatal.

Desde el inicio del componente del programa: Cursos Estatales de Actualización y su liga estrecha con Carrera Magisterial se despertaron muchas expectativas en los do-

centes de educación básica, tanto por la posibilidad de resolver necesidades formativas como por la “*carrera de los puntos*” para alcanzar retribución económica.

Análisis propios de la institución, no publicados, han arrojado que en cada etapa se incrementa el número de usuarios que no persiguen los *puntos* sino que atienden su necesidad formativa tratando de encontrar respuesta a sus dificultades en el aula; sin embargo un nuevo elemento tiende a incrementarse: la deserción por insatisfacción de los contenidos.

Esta insatisfacción obedece principalmente a dos elementos: el docente se inscribe sin conocer los contenidos, los productos a entregar y la utilidad pedagógica, ocasionando que al momento de conocerlos descubre que no responden a sus expectativas y los abandona sin poder acceder a otra opción, o por el contrario se queda sin mayor motivación que la idea de alcanzar un puntaje para su escalafón en Carrera Magisterial, quien ha sido creado como una carrera desleal y desvinculada a la labor docente desde el ámbito laboral. En segundo lugar porque la diversificación de ofertas acordes a su nivel y vertiente no son suficientes a raíz que el diseño de propuestas locales ha disminuido en el Estado.

¿Cómo lograr la integración convencida del docente de educación básica a los cursos estatales de actualización y evitar así deserción y baja motivación? Sin duda que la respuesta tiene que ver con diseño, asesores, estímulos, promoción, programa de acompañamiento, evaluación y seguimiento y orientaciones generales que construyan condiciones propicias para el futuro.

2.3 La docencia y la tecnología

En esta era marcada por el auge de las nuevas tecnologías en la que las innovaciones se multiplican conforme se aceleran los cambios en la sociedad, y no pudiendo la educación quedarse al margen, ampliándose las funciones de los profesores, debiendo enfrentarse a nuevos problemas y obligaciones bajo la presión de una sociedad cada vez más insatisfecha con los resultados de su sistema educativo; las reformas educativas exigen un cambio en el quehacer diario del profesor, que debe adoptar roles de facilitador frente al de mero instructor, así como adquirir nuevos conocimientos que le posibiliten esta actuación:

Si, hasta hace poco, la discusión en torno a la "cuestión docente" podía girar en torno al rol docente, a la racionalización o a la profesionalización de los docentes, hoy la discusión parte de un peldaño más atrás, en torno a la propia supervivencia de la profesión y del oficio docente. La disyuntiva tecnología *versus* docentes (e incluso tecnología *versus* sistema escolar) está ya planteada como una opción real no sólo en los planes de los grandes bancos y empresas multinacionales directa o indirectamente beneficiarios del negocio monumental que saben puede implicar montar las modernas sociedades de la información y el conocimiento, sino en los escenarios regionales y nacionales de política y reforma educativa que visualizan muchos expertos, dirigentes políticos y empresarios.

Es importante que los educadores, haciendo un alto en nuestra compleja y multidimensional práctica, busquemos los espacios para indagar por el sentido de la misma. Entendida la práctica educativa como una relación entre seres humanos, en la

cual entran en juego múltiples factores (conocimientos, experiencias, valoraciones, formas de hacer y de sentir), el sentido de esa práctica puede aclararse si son reconocidas las formas de hacer y se analizan los marcos teóricos que las sostienen.

En los últimos tiempos, y en el marco de la globalización y de la hegemonía del proyecto neoliberal en el mundo, dos realidades superpuestas y contradictorias han venido a plantear la necesidad de cambios profundos en la institución escolar y en el rol docente de manera específica: el desarrollo y la expansión acelerada de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), particularmente las vinculadas al uso de la computadora y el multimedia, las cuales han venido a revolucionar la propia manera de pensar y encarar los problemas y las soluciones de la educación y el aprendizaje. Más y más países, no sólo en el Norte sino también en el Sur, han entrado en la carrera por dotar a las escuelas de computadoras e Internet. Están borrándose las distinciones convencionales entre educación "formal, no-formal" e "informal", así como entre educación presencial y a distancia. La posibilidad del aprendizaje permanente y del aprendizaje abierto, y la construcción de comunidades de aprendizaje, parecen más ciertas y cercanas que nunca; el desarrollo y la expansión de la pobreza y la exclusión social en el mundo, con todas sus implicaciones y secuelas. Esto ha obligado a la institución escolar -y a los docentes concretamente- a asumir funciones de contención social y afectiva, no sólo de los alumnos sino a menudo de sus familias, menoscabando así la función propiamente pedagógica y el propio sentido individual y social de la educación, frente a las realidades de la supervivencia, el desempleo, la desintegración familiar, la fragmentación social, la violencia, la desesperanza.

Pero además, la pobreza no sólo circunda a los docentes como realidad de los alumnos y del medio, sino que es realidad vivida; crecientemente, y en América Latina concretamente, los docentes provienen de sectores pobres o empobrecidos de la sociedad (CEPAL, 1998, citado por Torres 2001)

Se habla y escribe mucho de nuevas tecnologías de comunicación. Estas se identifican con el desarrollo de máquinas y dispositivos diseñados para tratar, transmitir y manejar de manera flexible grandes cantidades de información y conocimiento. Unas son nuevas y otras no tanto. Lo que sí es nuevo y peculiar es la forma en que se utilizan o se pretenden utilizar en un futuro inmediato. Se están desarrollando tecnologías destinadas a potenciar los siguientes niveles de manejo de información:

- Transmisión de datos y/o imágenes que permitan que un número cada vez mayor de personas y/o máquinas puedan disponer inmediatamente de una mayor cantidad de información (redes telemáticas, bases de datos, etc.).
- Procesamiento de la información que supone el cálculo y tratamiento automático de datos según reglas preestablecidas.
- Control de flujos de información que consiste en concatenar o conectar diversos dispositivos de procesamiento de información.
- Manipulación de conocimientos que corresponde a los sistemas que pueden aprender a acumular experiencia.

Por lo que lo que se vive en la vida académica, escolar y extraescolar, reclama que se considere su utilización en la oferta de los Cursos Estatales ya que la aparición de los nuevos marcos teóricos constructivistas en psicopedagogía han hecho reflexionar

sobre la manera de incorporar de forma sistemática, (ya que implícitamente siempre han estado en las aulas) los contenidos relativos a procedimientos, habilidades o destrezas que forman parte del conocimiento y que son imprescindibles para construirlo. También se incluye otro tipo de contenido que se refiere al aprendizaje y la enseñanza de actitudes, valores y normas.

Dice Kelley (2001) que el gran reto de la educación es aprovechar las ventajas que ofrecen las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación para incrementar y mejorar la cobertura y calidad de los servicios. Pero el mayor reto de estos es utilizarlo para acelerar el proceso para que el conocimiento y las oportunidades educativas se distribuyan de manera equitativa en la sociedad.

Es importante señalar que la incorporación de la tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye un factor fundamental para contribuir decisivamente al desarrollo nacional y alcanzar competitividad internacional frente a una nueva cultura, en la que el cuadro de habilidades y competencias profesionales y laborales se modifica con rapidez, por lo que se debe estar preparado para responder al nuevo escenario que plantea la tecnología.

No reconocer los cambios de esta sociedad de la información y las nuevas tecnologías hace que se desvinculen las posibilidades y tendencias, incluso reclamos, de pasar de los cursos presenciales a nuevas opciones dentro de la educación a distancia, como si la tecnología estuviera lejos del profesor.

III. DEL TRABAJO DE CAMPO

Los resultados del trabajo de campo y su interpretación se presentan tratando de dar respuesta a las preguntas de investigación con la consideración de que algunas interrogantes abordan a más de una de ellas, sincronizando el nivel de respuesta en el propio análisis y en las conclusiones finales.

Para efecto de tener a la vista los gráficos en el momento que se lee el análisis, se optó por integrarlos en el texto que corresponde y hacer de éstos una presentación en donde el lector no tiene que ir a la búsqueda del apartado de las gráficas sino tenerlo en el mismo espacio.

I. ¿El diseño curricular de los CEA se sustenta en un diagnóstico riguroso de las necesidades y expectativas de formación de los profesores a los que van dirigidos?

¿Cuáles son los lineamientos y objetivos de política educativa manifiestos y no manifiestos en el diseño de los CEA?

En las entrevistas a profundidad realizadas a personal académico de la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro pudo apreciarse que la instancia justifica el diseño en datos de los exámenes nacionales, de orden disciplinario que se aplican año con año, acción que está en un proceso de cambio, para ser ahora exámenes que tengan utilidad, además de Carrera Magisterial, para que el docente se sienta certificado en sus conocimientos. Es esto un elemento fundamental considerado como diagnóstico para determinar necesidades de actualización y diseñar las opciones

a presentar a los docentes de educación básica en el ciclo escolar inmediato próximo.

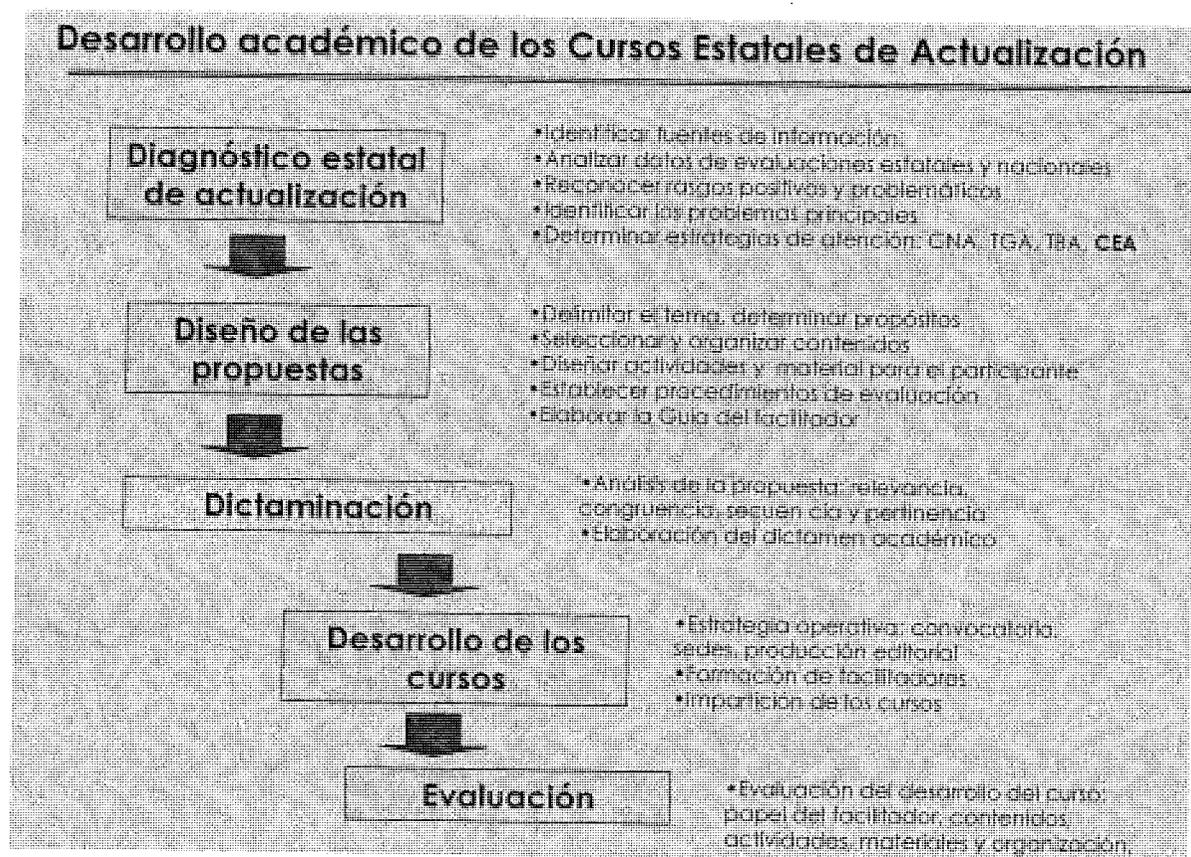
En investigación documental, se coincidió en el propósito de ofrecer opciones de calidad, reconociendo en sus análisis internos, debilidades importantes, en ellas, afirman “no bastan los cursos o seminarios, se debe diseñar una estrategia múltiple, comenzando por incidir en las instituciones que forman docentes, de modo que genere un aumento del nivel académico y culminando con asistir al personal en servicio con el fin de actualizar sus conocimientos, capacitarlos en nuevas áreas como la investigación, en acciones innovadoras de educación y técnicas novedosas de enseñanza.

Se necesita:

- Identificar en concreto las prioridades sentidas por los directivos y por docentes en campos temáticos prioritarios como Planificación, Evaluación, Lecto escritura y didácticas de valores personales y sociales.
- Competencias esenciales personales, auto-aprendizaje permanente, interacción social y manejo de grupos, de conocimiento, de didácticas innovadoras y técnicas e instrumentales” (SEE, 2004, p 8).

Se trata de aceptar que lo que hace a un buen profesional, y con mayor razón a buen educador es la totalidad de su experiencia de formación ligada íntimamente a su historia personal y social el quehacer pedagógico de maestro –como reflexión-acción sobre lo educativo- no se reduce a una acción instrumental del currículo o una simple administración de enseñanza, o de normas o reglamentos de gestión educativa.

En este sentido en el esquema del diseño se encuentra una serie de pasos que justifican la construcción de propuestas educativas del tipo de CEA, esquema que muestra cinco pasos centrales: El diagnóstico estatal de actualización, el diseño de las propuestas, la dictaminación de las propuestas, el desarrollo de los cursos y la evaluación, todos como aspectos cíclicos:



Sin embargo lo anterior, el diseño de los CEA ha tenido serias dificultades, reconocidas por su Coordinación General, (SEP, 2003) entre ello la falta de un adecuado diagnóstico de los Cursos Estatales, que están en demérito para llegar a ser sentidos y aceptados por los participantes usuarios; y se plantean tareas como su vinculación con los propósitos y las necesidades de la educación básica, tanto de manera conceptual como orgánica y práctica, junto a una articulación de

la oferta de actualización en torno de una concepción básica común y normativa de la materia, federalista y participativa, que responda a las necesidades de desarrollo de los sistemas educativos estatales, entre ellos:

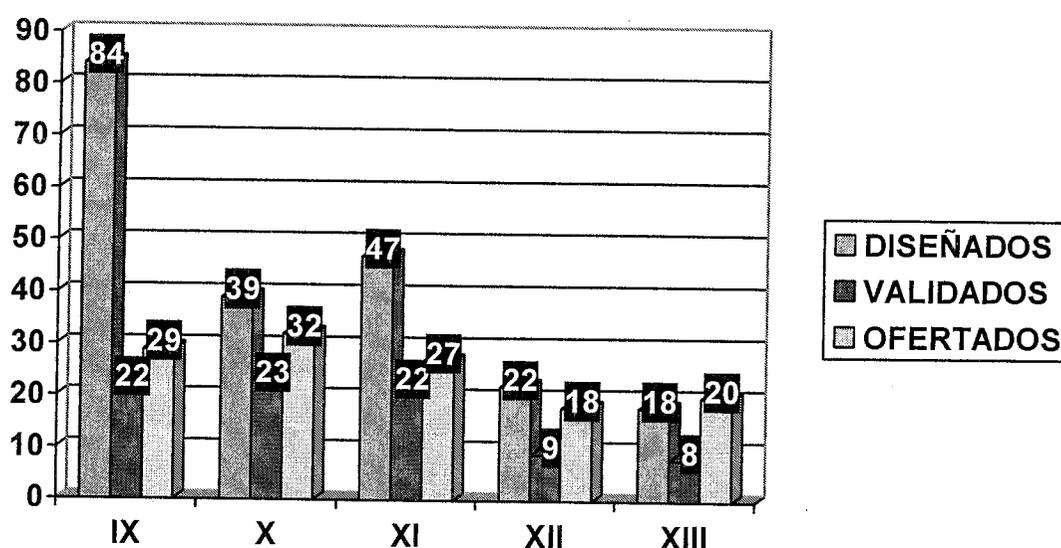
1. El mismo documento plantea que la federalización de los servicios educativos trajo como consecuencia que la oferta se improvisara, buscando responder a necesidades de estabilidad laboral en el magisterio y no, como hubiera sido deseable, a una concepción clara acerca de la actualización como formación permanente y a un diagnóstico de los requerimientos educativos de cada entidad federativa. (p 45)
2. “La extensión de los cursos a maestros adolece de lo mismo: poco rigor en la selección de asesores, ausencia de control de las condiciones de formación, evaluación trivial o inexistente, poco énfasis en el aprendizaje y menos en ...
3. ... el concepto de que la actualización es un medio para mejorar las competencias docentes y la tarea de enseñanza” (SEP, 2003, p 45).
4. En síntesis, los cursos se diseñan, imparten y evalúan bajo la lógica de asegurar puntajes a los maestros, sin un propósito educativo ni de desarrollo profesional. Por ello, el alto costo invertido en recursos humanos, materiales y financieros para producir y ofrecer esos cursos, no se corresponde con los escasos (o tal vez nulos) efectos que han tenido en el desarrollo profesional de los maestros y en la mejora de los resultados del sistema educativo.
5. La insatisfacción respecto a esta oferta –casi obligatoria por su significado en el puntaje de carrera– es generalizada, los maestros no encuentran una respuesta a sus necesidades y las autoridades educativas estatales no la perci-

ben como una vía para mejorar los resultados de sus sistemas educativos, lo que les lleva a buscar opciones distintas para procurar la formación de los docentes en servicio. Lo que hace que la priorización de la política laboral se imponga sobre la política educativa y las necesidades de los docentes en servicio, dejando en duda el problema del diagnóstico.

6. Esto ha provocado que por un lado, la demanda sea creciente y por el otro el diseño disminuya, una contradicción que lleva implícita el programa, ya que ello refleja las contradicciones siguientes:
 - a. El equipo académico de Unedeprom, impulsa con todo su esfuerzo los CEA, pero se pierde en el activismo y la administración, choca constantemente con la normatividad nacional sobre el diseño y la oferta.
 - b. La promoción de la oferta es limitada, se carece del conocimiento suficiente para que el docente acceda con claridad a un curso, pero por otro lado siempre está a la espera de su apertura, sin importar contenidos, porque ello le servirá para adquirir los puntos de Carrera Magisterial.
 - c. Se promueve la integración de nuevos diseñadores por el equipo académico de Unedeprom, pero finalmente la Coordinación Nacional mandata que ya no se requieren más diseños, que hay suficientes.
 - d. Los diagnósticos de los resultados de examen nacional demandan atender urgentes necesidades disciplinarias, pero normatividad orienta a que sean los de español, principalmente los que se oferten.

- e. En los documentos de circulación masiva editados por la Coordinación Nacional se afirma la necesidad de darle impulso al programa como un elemento que incide en el cambio de práctica del docente, pero en documentos restringidos se contradice y hasta los descalifica.

Las anteriores consideraciones son una síntesis de todas las que se presentan y que se pueden ver en la siguiente gráfica:



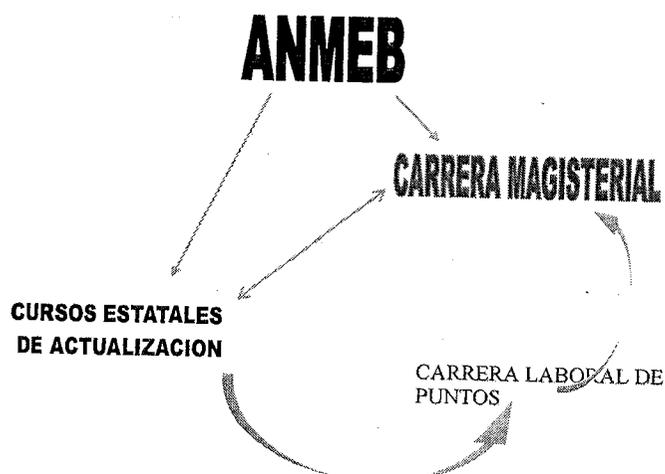
El gráfico explica el comportamiento tendencial del diseño, validación de los que se envían a normatividad y finalmente los que se ofertan al docente en el estado, ello refleja varias interpretaciones, pero ninguna de ellas una que afirme maravillas, porque ¿cómo justificar la importación de cursos y el decrecer en el diseño en el estado? o el otro aspecto que indica el tipo de cursos que normativamente debe ofrecer la institución, y que finalmente muestra inexistencia de equilibrios en el tipo de cursos.

Se calcula por la propia instancia responsable de la actualización docente en el estado que el 70% de la oferta es procedimental, de estrategias didácticas, y los de tipo 2 y tipo 3, que se refieren a lograr competencias docentes para toda la vida y las de atención a competencias específicas se quedan marginadas cuando debiera existir equilibrio en la oferta.

El siguiente gráfico muestra la clasificación del tipo de curso y campos temáticos que la Coordinación Nacional puede considerar posible para ser dictaminados para ofrecerse en los estados:

Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
Competencias profesionales de profesores, directivos y apoyos técnico-pedagógicos	Competencias para aprender a lo largo de la vida	Competencias para atender necesidades educativas específicas
Competencias didácticas	Habilidades comunicativas	Conocimiento y cuidado del entorno natural de la región
Contenidos, enfoques y metodologías para la educación básica	Habilidades para el estudio	Patrimonio cultural e histórico del estado o región
Conocimiento de los educandos	Habilidades del pensamiento	Equidad de género
Aplicación de nuevas tecnologías en el aula	Habilidades para el uso educativo de nuevas tecnologías	Derechos humanos
Habilidades directivas y gestión escolar	Otros	Solución a problemas específicos
Actividades técnico pedagógicas		Otros

Deja evidente que la relación de finalidad es la siguiente:



Las relaciones de los Cursos Estatales de Actualización son de estrechez con Carrera Magisterial, con propósitos definidos en una carrera laboral de puntaje para lograr incentivo económico y su referente de creación es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992 por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Finalmente es importante el balance de la Coordinación Nacional, en donde arriba a las siguientes conclusiones respecto a la experiencia de los Cursos Estatales (SEP, 2003):

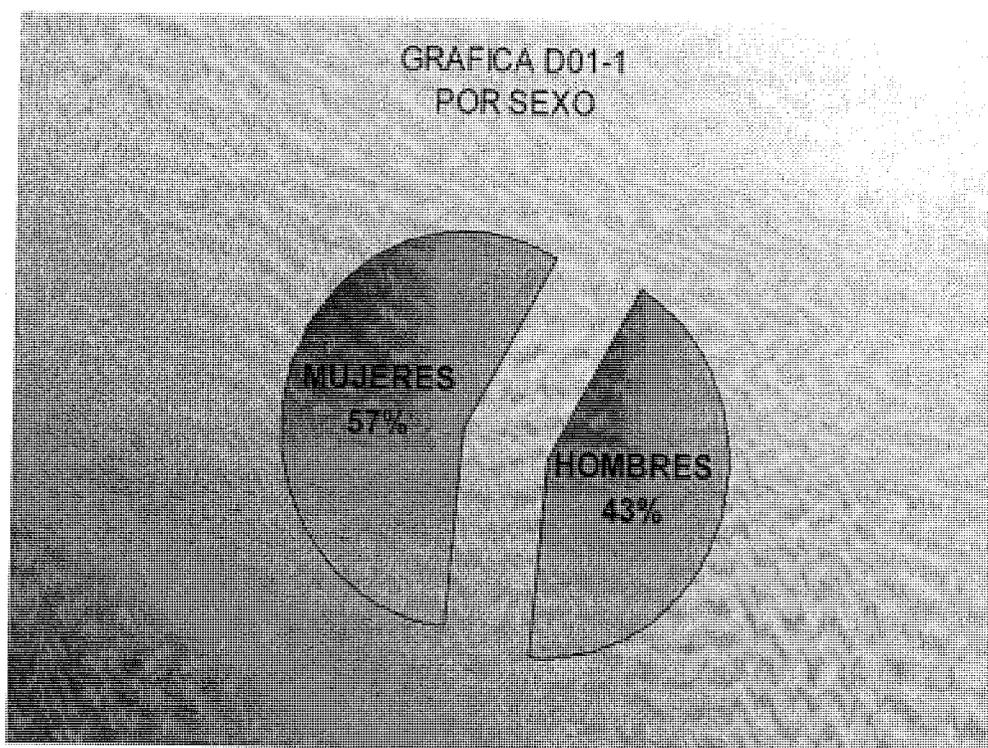
Evaluación de los Cursos Estatales de Actualización

- Sus requisitos no se basan en criterios académicos
- Plazos fijos en calendario de Carrera Magisterial
- Procesos pausados de reflexión, indagación, de búsqueda, de prueba y de recomposición.
- Actividades rutinarias y poco creativas
- Lejanos a las necesidades del sistema educativo y de sus usuarios.
- Poco rigor en la selección de asesores
- Ausencia de control de las condiciones de formación
- Evaluación trivial o inexistente
- Poco énfasis en el aprendizaje
- Se diseñan, imparten y evalúan en la lógica de asegurar puntajes
- No tienen propósito educativo ni de desarrollo profesional
- Alto costo invertido en recursos humanos, materiales y financieros
- Escasos o nulos efectos en el desarrollo profesional de los maestros y en la mejora de los resultados del sistema educativo

II. ¿Qué nivel de respuesta tiene la convocatoria a los Cursos Estatales y cómo es su organización, difusión y vinculación institucional para atender la demanda?

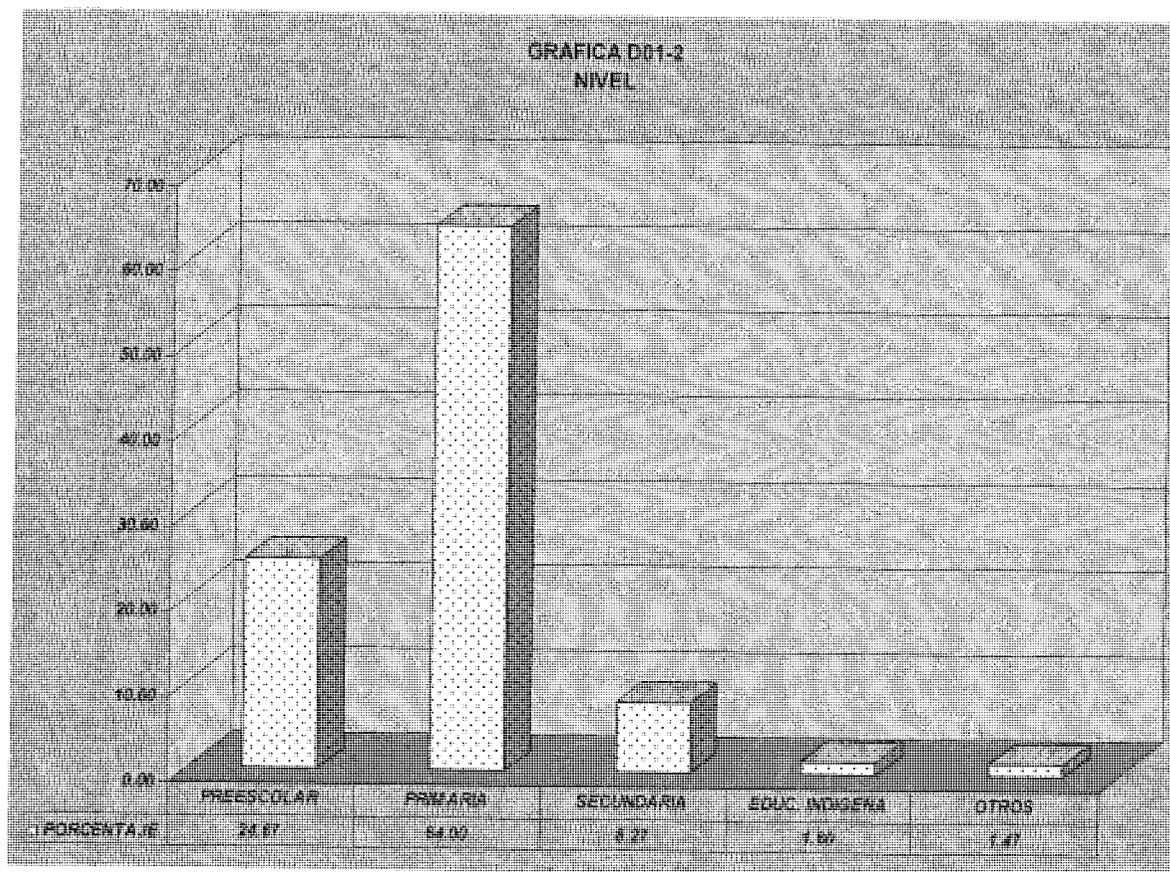
¿Qué opinan los docentes participantes en los CEA?

Como lo muestra la gráfica D01-1, los usuarios de los Cursos Estatales de Actualización son en su mayoría mujeres, el 57% del total son del sexo femenino, ello es reflejo de la composición del magisterio michoacano, pues en el discurso de los funcionarios se ha comentado, y también en el uso común, que el 60% es del sexo femenino.



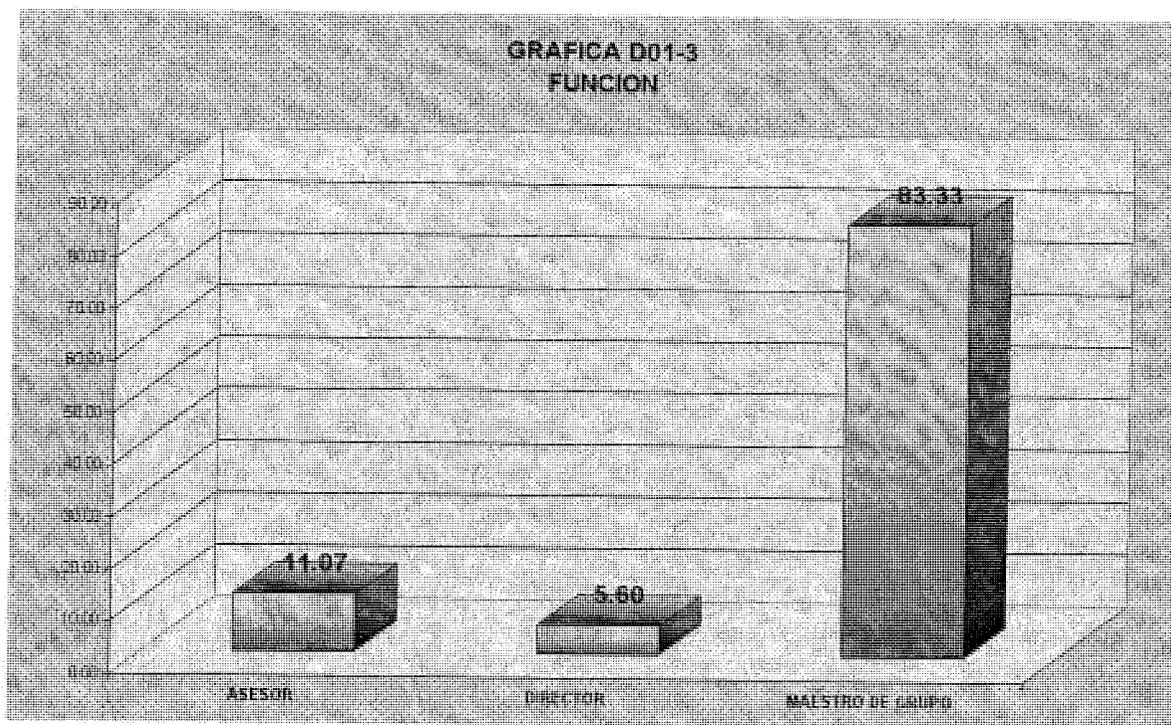
Esto podría ser correspondiente al porcentaje de composición de género en las filas magisteriales o ser interpretado como el reflejo del interés de las docentes por superarse y/o tener mejores ingresos económicos.

De los 17 mil docentes que acuden a la convocatoria de los CEA, la mayoría es del nivel de primarias, seguido de preescolar y después secundarias, el primero con un 64%, el segundo con un 24% y baja drásticamente la participación en secundarias, con un 8.6%, ello refleja el nivel de respuesta de este nivel educativo que es más numeroso que el nivel de preescolar y refiere a un nivel de integración y demanda a la oferta educativa (gráfica D01-2).



También es notorio que emerge Educación Indígena con un 1.6% y que están ausentes el resto de las modalidades de educación básica. También es congruente a mayor número de miembros por nivel, mayor participación en los niveles de primaria, secundaria y preescolar, sin embargo al globalizar los datos de existencia por participación se encuentra el nivel de primarias con una inscripción superior en los CEA.

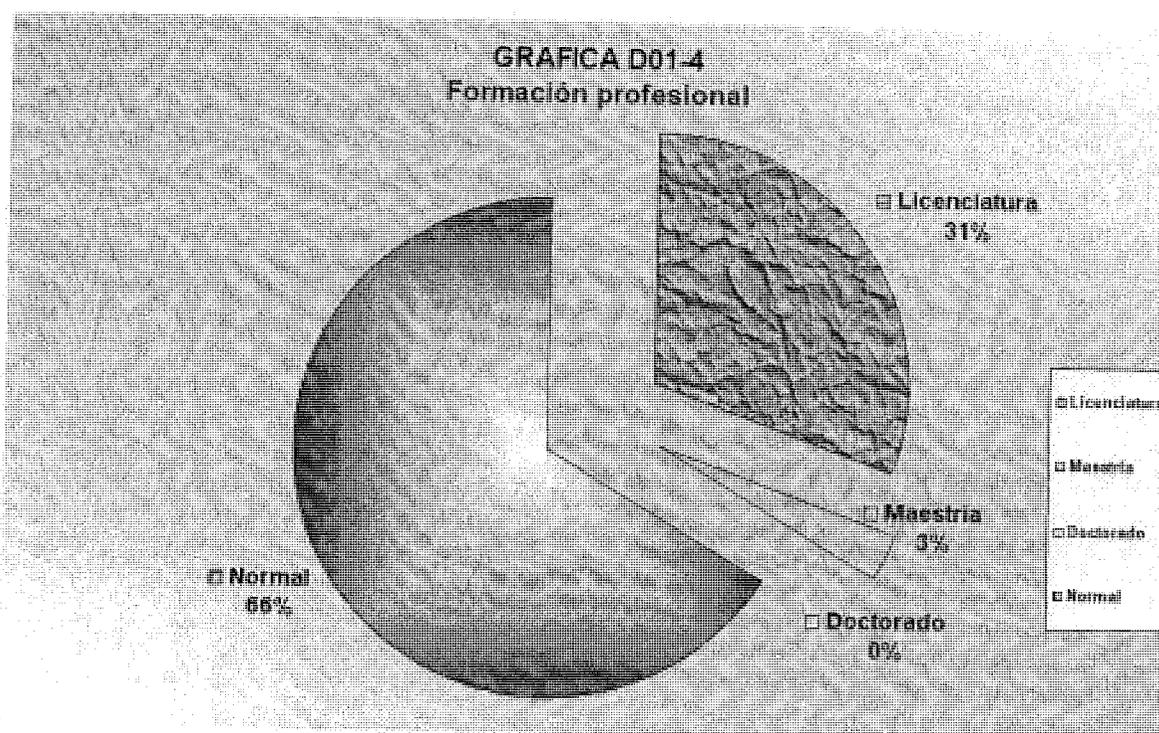
Sobre la función desempeñan los participantes, (gráfica D01-3) es su mayoría la del maestros con grupo de alumnos, pues el 83.3% le corresponde, seguido de los asesores técnicos pedagógicos con un 11% y terminar con un 5.6% de directivos.



Sin embargo lo anterior, son los asesores técnicos quienes no faltan en su participación en los CEA, que se explica porque su función es acompañar a los docentes en el proceso de enseñanza y, desde luego no puede desligarse, su interés por participar en Carrera Magisterial ya que la normatividad en la materia le exige haber impartido o recibido un Curso Estatal en el ciclo escolar para poder ser evaluado.

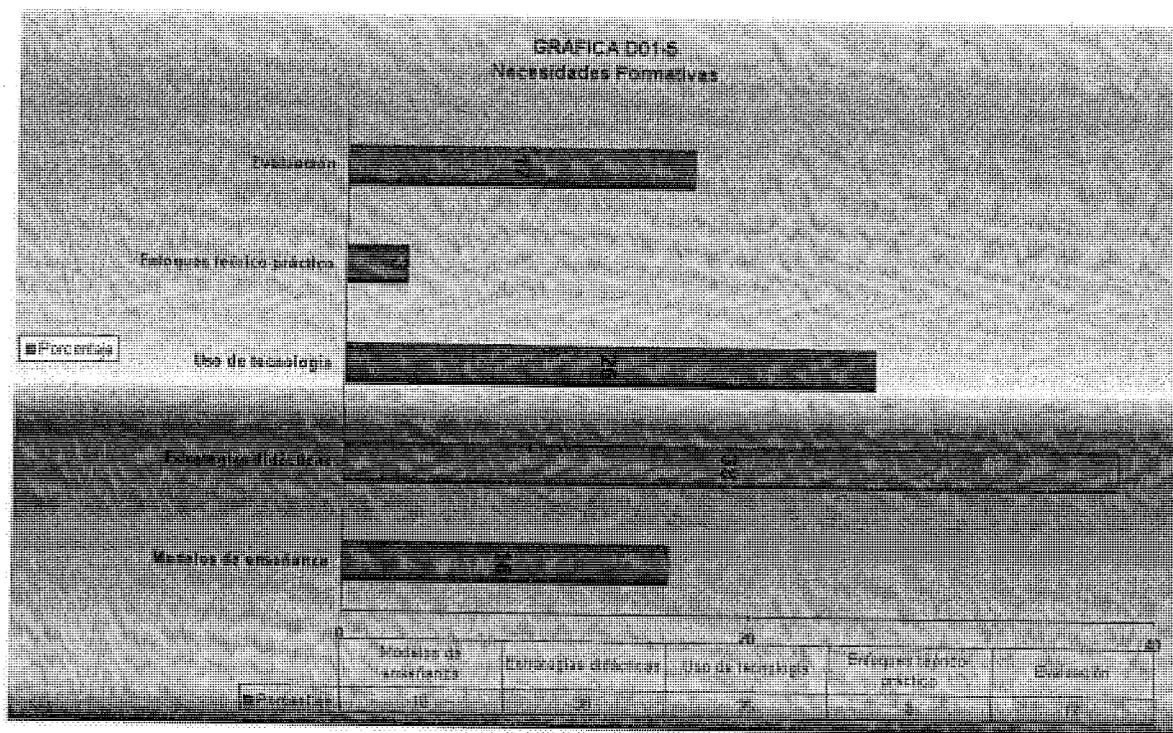
En el caso de la formación profesional (gráfica D01-4) la gran mayoría son maestros con estudios de normal básica de 3 o 4 años, lo que refleja que quienes acuden a las ofertas son aquellos docentes que terminaron sus estudios antes de la reforma del plan de las escuelas normales cuando aún no arribaban a normar los estudios en 7 años, es decir antes de 1987, lo que equivale a pensar que son docentes con entre 15 y 25 años de servicio y no los jóvenes como comúnmente se afirma en los corrillos. Con normal básica es el 66%, mientras que tienen su licenciatura solamente el

31% y maestría el 3%. En el caso de las licenciaturas es la educación primaria quien gana terreno, seguido de psicología y posteriormente las áreas técnico instrumentales. El doctorado está ausente en la formación de los docentes o aún no es significativo su avance.

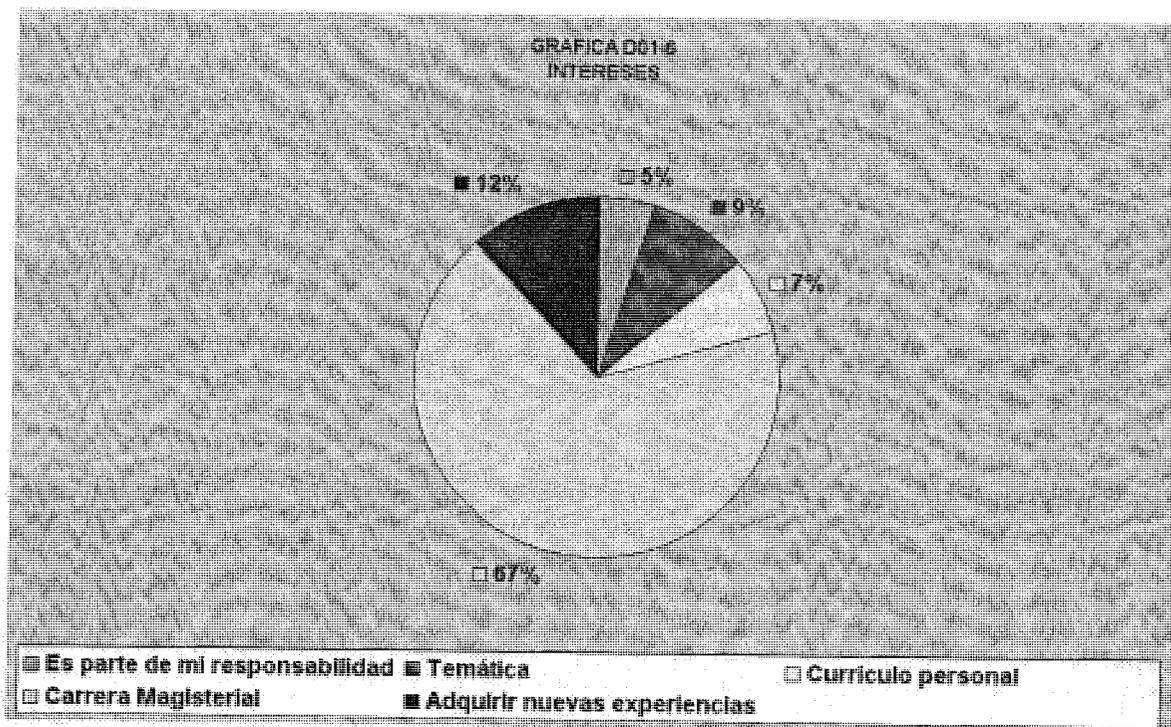


Por otra parte, los participantes en los Cursos Estatales de Actualización prefieren los cursos de estrategias didácticas de asignatura, (gráfica D01-5) ello se refleja en el 38% seguido de la manifestación de la necesidad de capacitarse y/o actualizarse en el uso de la tecnología con un 26% y dar paso a la necesidad de contar con elementos de evaluación y planeación didáctica. Esto habla de que el docente que acude a las ofertas de actualización desea que le den formas de enseñar y formas de planear. Pero lo que es muy evidente es que el 97% de los docentes no considere necesario el conocer y profundizar en los enfoques teórico prácticos de los programas y los materiales de estudio, cuando ello es una de las mayores pertinencias del

sistema educativo, ya que solamente el 35% manifestó interés por actualizarse en este campo tan importante.

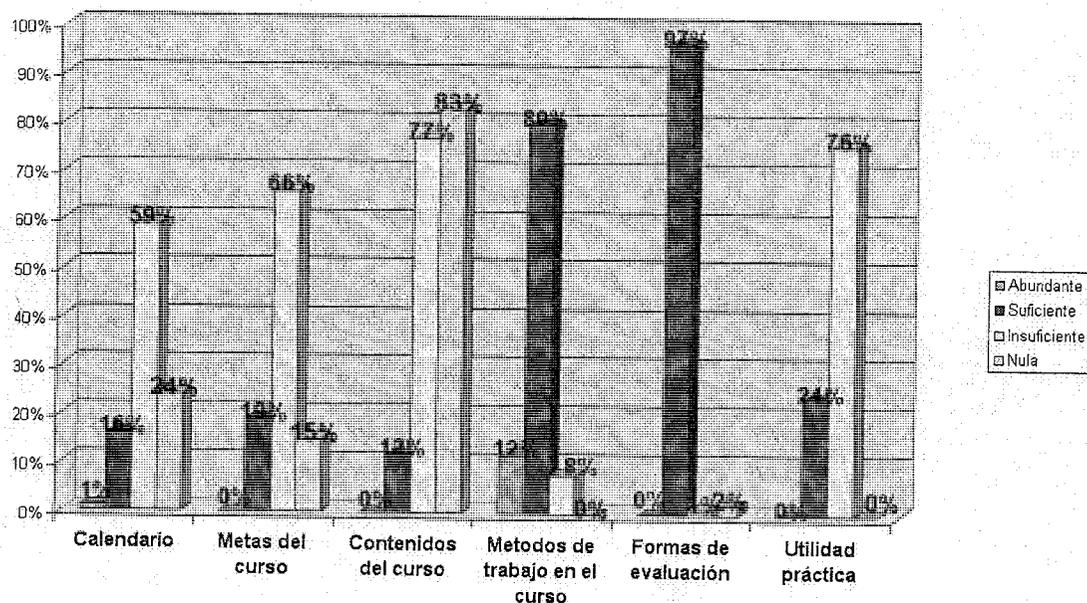


Los intereses por asistir al curso, según las manifestaciones de los participantes (gráfica D01-6) siguen siendo primeramente el puntaje para Carrera Magisterial, por ser el sistema de estímulos verticales que les permite incrementar su ingreso económico, ello con un 67%, seguido del interés por adquirir nuevas experiencias y el interés en la temática, pero aún sumados éstos no logran superar porcentualmente al de carrera magisterial. Es muy parejo el comportamiento entre las opciones de adquirir nuevas experiencias, interés en la temática y la mejora del currículo personal, con 12%, 9% y 7% respectivamente. Sin duda se impone el interés por la mejora económica.

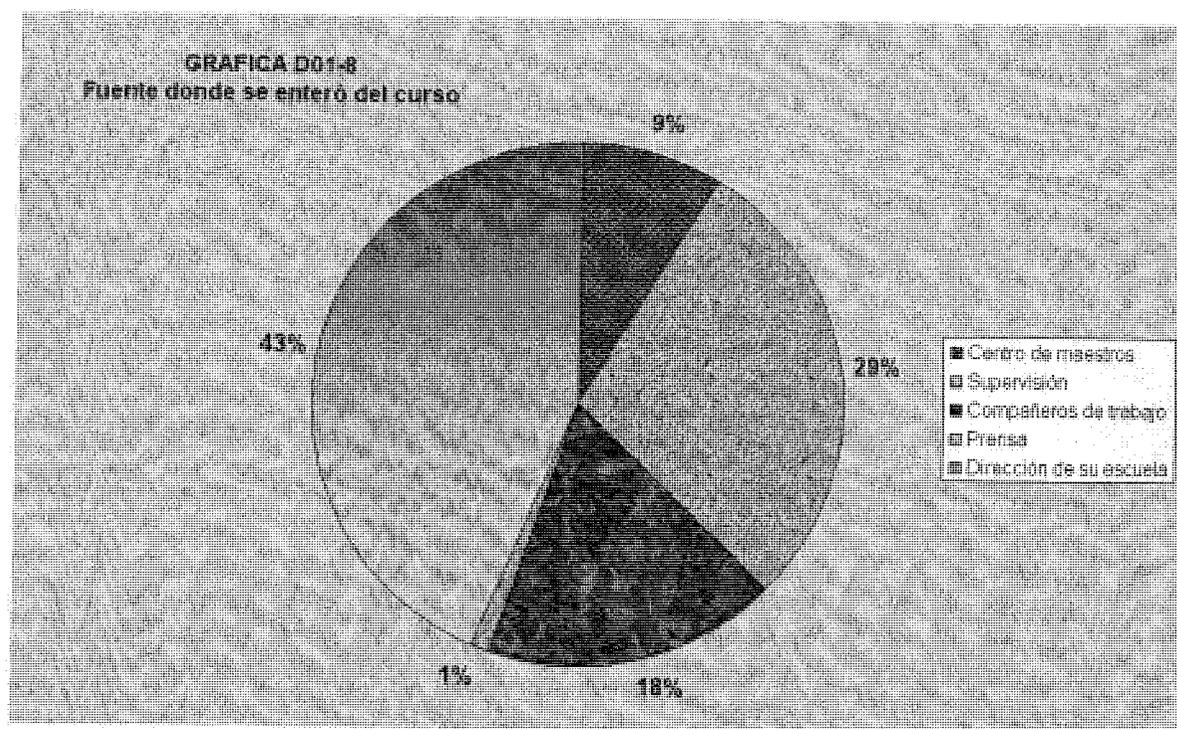


En cuanto a la información recibida por el participante (gráfica D01-7) en lo general es incompleta ya que solamente tiene conocimiento de los métodos de trabajo y las formas de evaluación de los Cursos Estatales de Actualización pero insuficiente con lo relacionado al calendario, las metas, los contenidos y la utilidad práctica; esto es evidente ya que con cinco años de trabajar el sistema de cursos de actualización ligados a Carrera Magisterial y por lo tanto se le ubica como “los cursos de los cinco puntos” por el puntaje al que pueden alcanzar y desde luego se sabe también que la forma de trabajo es en taller, por lo que en estos aspectos los docentes manifiestan que les es suficiente conocer, con un 80% y 97% respectivamente, pero en el resto es información insuficiente o nula. Ello obliga a la institución a crear los mecanismos de difusión que satisfagan las necesidades de los usuarios.

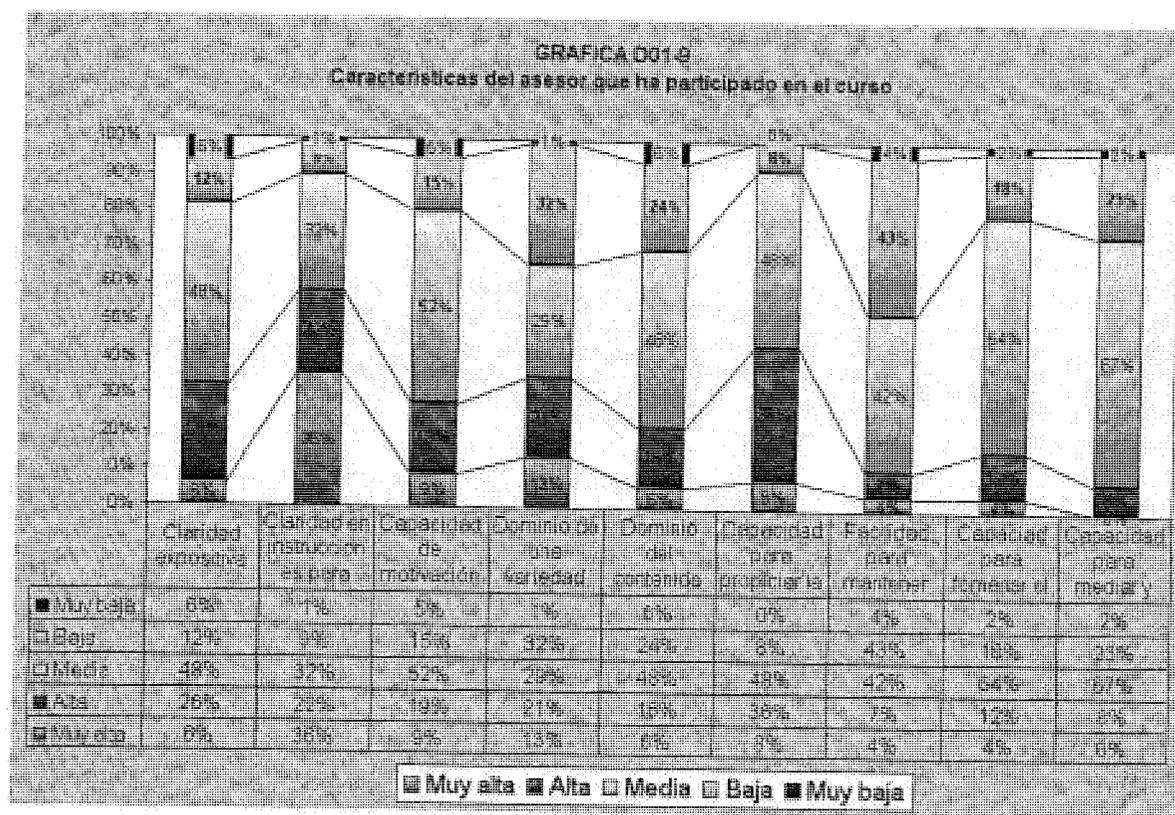
GRAFICA D01-7
Tipo de información recibida en relación al curso



La poca o mucha información que reciben los docentes es en la dirección de su escuela y en la supervisión, (gráfica D01-8) quizá porque son los Centros de Maestros quienes visitan a las oficinas de supervisión escolar para dejar la información respectiva. Una entrevista en profundidad otorgada por supervisora de preescolar y ponente en diversos eventos académicos institucionales, (anexo 5) manifiesta que la información con que se atiborra a los supervisores y directivos es tal que en ocasiones se pierde, sin embargo es de interés generalizado en el cuerpo directivo el que sus docentes se actualicen por lo que entre tanta información ellos (los directivos) discriminan y prefieren darle énfasis a lo que es su interés, por eso se explica el que se recibiera en la dirección de la escuela o la supervisión esa información que tiene el docente.

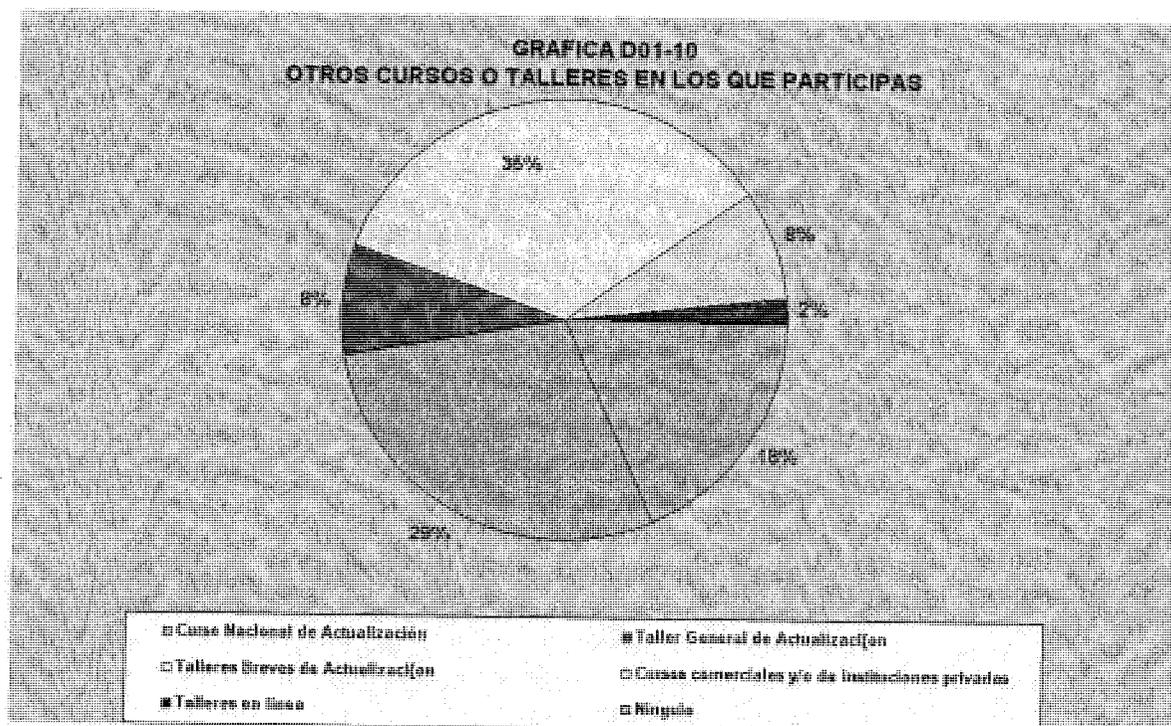


El maestro participante considera que los Cursos Estatales de Actualización (gráfica D01-9) son buenos y evalúa a sus asesores de éstos como sujetos con dominio y capacidad de asesoría en término medio, ello es así porque el 48% dice que es media su claridad expositiva, que contrasta con los extremos de muy alta con un 8% y muy baja con un 6%. Caso similar sucede con la capacidad de motivación, la de propiciar la reflexión y la capacidad de fomentar el trabajo en grupo y ser facilitador en el aula. En lo que se muestra una implícita crítica del docente es en la facilidad de mantener relaciones interpersonales, apertura y saber escuchar, pues sólo reconoce esta capacidad el 42% en el término medio y el 43% lo considera como baja, lo que hace que la institución reflexione e impulse la mejora en la calidad humana de sus asesores.



Y estos docentes participantes son en mucho quienes también acuden a las otras ofertas de la institución, (gráfica D01-10) pues el 35% afirma que lo hace en Talleres Breves y el 29% en Cursos Nacionales, solamente un 18% dice no participar en ninguna otra oferta. Sin embargo es digno de análisis para explicarse que el 8% acude a instituciones privadas a recibir cursos o talleres. Lo anterior debiera de considerarlo cada nivel educativo y la Instancia Estatal de Actualización, pues como se trata de, casi siempre, el mismo sujeto el que acude a participar en las opciones de actualización, se constituye en un cuerpo de sujetos interesados que espera más de sus instituciones para atenderles en sus necesidades de formación.

Hay que considerar que también aparece, aunque en menor rango, las opciones de formación de instituciones privadas.



III. ¿Quiénes son los usuarios de los CEA, qué los mueve a tomar los cursos y cómo se interpretan sus inquietudes, según sus compañeros y directivos?

El instrumento D02 arroja datos interesantes que en mucho contrastan con algunas posiciones propias del docente y por el mismo asesor y/o diseñador de los Cursos Estatales de Actualización, este instrumento fue aplicado por observadores y colegas, que tienen una relación vertical u horizontal con el docente observado, veamos:

El que acude a los Cursos Estatales de Actualización es el maestro que siente necesidad por los puntajes de Carrera Magisterial, pero según la entrevista en profundidad realizada al diseñador, que acostumbra levantar opiniones al término de algunos cursos y registrarlas en una bitácora específica, así como el registro de las opiniones

escritas y de evaluación de los participantes, “del que asiste a los cursos, un 80% sale con una concepción distinta que cuando ingresó. Ahora ya no opina lo mismo y es un docente que regresa buscando las otras ofertas de actualización” (anexo 5), entonces llega con una actitud y sale con otra, lo que coincide con los directivos que observaron al maestro antes de ir a participar en los Cursos Estatales de Actualización.

Estos docentes, (tabla 1) en un 86% siempre esperan a que los alumnos realicen el mismo trabajo, de la misma forma, y en el mismo tiempo, lo que conlleva a descifrar la debilidad del tratamiento y de la comprensión de reconocer las diferencias individuales de los infantes y a negar la necesidad de trabajar en y para la diversidad; por otra parte son docentes que rara vez emplean nuevas formas de enseñanza, un 98% a decir de los directivos, y hacen la rutina diaria con el rasero que traen consigo desde su formación inicial. Son los mismos que no permiten que los alumnos trabajen a su propio ritmo y los que siempre sientan a los niños en el mismo pupitre y en la misma ubicación dentro del aula. Pero positivamente están dando un paso importante en su vida profesional, han decidido participar en un curso estatal.

Este alto porcentaje de docentes está llamado a cambiar según la entrevista en profundidad realizada a directivo de la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro, institución responsable de coordinar, implementar y diseñar los Cursos Estatales de Actualización, quien afirma que “mayormente, nuestras ofertas se dirigen a quienes no se han integrado al movimiento de la actualización, de manera muy especial les insistimos en nuestra propaganda para que se inserten; pero también a

quienes ya lo vienen haciendo les ofrecemos un perfeccionamiento docente desde sus disciplina científica hasta su formación humana y profesional” (anexo 5)

Y ciertamente en el instrumento de recogida de datos (tabla 1) se expresa en un 89% que los alumnos no tienen conocimiento de lo que verán dentro del aula el día de mañana, no se les anuncia, igualmente el alumno se muestra insatisfecho, pues el 45% a veces disfruta el asistir a clase y un 69% no está contento con lo que ahí realizan, igualmente un 78% solamente a veces espera positivamente el inicio de la clase. Entonces si el docente no está motivado a cambiar, prefiriendo quedarse en la rutina, difícilmente puede motivar a los alumnos a que asistan a clase con entusiasmo y dispuestos a apropiarse del conocimiento y a construir nuevos.

Un 58% casi nunca usa un método de enseñanza que se caracterice por la innovación y la variedad, rara vez se pasea por el salón para hablar con sus alumnos y el 77% no se interesa por los problemas de los alumnos más allá del salón de clase, el 42% es poco amistoso y considerado hacia los alumnos. Muy elocuente es el que el 48% a veces es participativo en las actividades extraclase pero dentro de la escuela, ello lleva a que se refleje su débil interés en el trabajo colectivo y se interese poco por su actualización a partir de asistir a cursos, talleres y diplomados a no ser por Carrera Magisterial; aunque dicen los directivos y sus compañeros de trabajo que medianamente se interesa por asistir a las ofertas de profesionalización, es decir en un 47%.

Este porcentaje de interés observado por el colectivo escolar y por participar en ofertas de actualización obliga a tomar acciones para incrementar el interés y que éste sea en específico para actualizarse porque lo considere necesario más que en fun-

ción de una carrera por puntos. Por el lado positivo es de valorar que con un porcentaje mediano se mueva a un número tan importante de los maestros hacia los cursos, lo que indica que si éste se incrementa, entonces la institución debe responder a mayor demanda de atención, pues la muestra de 40 asesores, equivalente al 5% del universo, obligaría a que se incrementaran los asesores académicos.

La opinión que vierten los miembros del equipo central de académicos de la institución oferente para con los docentes (anexo 6), es que en cada etapa de implementación de cursos se registra una respuesta esperada en el índice estadístico, que se eleva según el porcentaje planificado y el nivel de respuesta cualitativa se da en el momento en que se construyen colectivos, entonces los logros pueden cuantificarse para posteriormente identificar cambios en la práctica docente, ellos son consecuencia, según entrevista en profundidad de empezar a usar nuevas estrategias didácticas que se comparten en el colectivo y de éste al salón de clase.

TABLA 1
CONCENTRACION DE FRECUENCIAS
DEL INSTRUMENTO D02

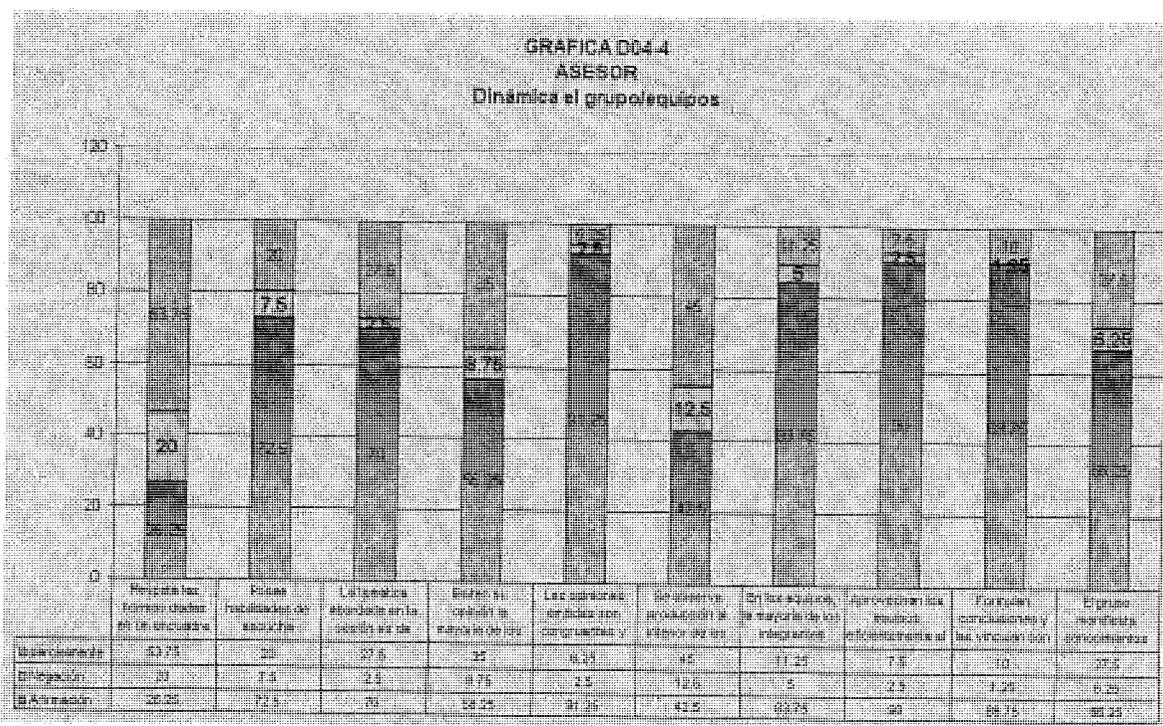
	DECLARACION	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA	TOTAL
1	El docente tiene en cuenta las opiniones de los alumnos.	10	12	25	53	100
2	En clase el docente habla más que escucha.	23	12	8	57	100
3	Los alumnos esperan con interés que empiece la clase.	7	5	78	10	100
4	Los alumnos conocen con exactitud qué se debe hacer en la clase.	0	2	9	89	100
5	En clase se espera que todos los alumnos hagan el mismo trabajo, de la misma forma, y en el mismo tiempo.	86	6	5	3	100
6	El docente individualiza el trato con los alumnos	9	6	22	63	100
7	Los alumnos no están contentos con lo que se hace en la clase.	69	6	10	15	100

8	Rara vez se emplean formas de enseñanza nuevas y diferentes.	98	2	0	0	100
9	Se permite que los alumnos avancen a su propio ritmo.	5	10	10	75	100
10	El docente detiene su explicación para ayudar a los alumnos que no le siguen.	34	14	24	28	100
11	El docente propone actividades innovadoras para que los alumnos las desarrollen.	0	5	16	79	100
12	Se relaciona colaborativamente con el resto de los docentes	45	23	12	20	100
13	El método de enseñanza se caracteriza por la innovación y la variedad.	1	2	58	39	100
14	El docente rara vez se pasea a lo largo de la clase para hablar con los alumnos.	78	11	7	4	100
15	Los alumnos presentan pocas veces sus trabajos al grupo.	0	1	34	65	100
16	Los alumnos ocupan siempre los mismos asientos.	82	12	2	4	100
17	El docente no se interesa por los problemas de los alumnos.	77	9	8	6	100
18	Se dan oportunidades para que los alumnos expresen su opinión.	4	36	8	52	100
19	Los alumnos disfrutan asistiendo a clase.	6	45	4	45	100
20	El docente rara vez comienza a su hora el trabajo con el grupo.	35	21	37	7	100
21	El docente a menudo propone actividades no usuales.	7	3	21	69	100
22	El docente es poco amistoso y desconsiderado hacia los alumnos.	42	23	24	11	100
23	El docente es quien dirige las discusiones.	62	21	12	5	100
24	En la clase las actividades son claras y cuidadosamente planificadas.	3	4	10	83	100
25	Parece que los alumnos realizan el mismo tipo de tareas en todas las clases.	55	20	19	6	100
26	Es el docente quien decide qué se hace en la clase.	94	6	0	0	100
27	El docente se interesa por el trabajo colectivo	14	13	23	50	100
28	Se le nota acercarse textos y experiencias que le fortalezcan	34	25	34	7	100
29	Es participativo en las actividades extraclase: sociales, literarias, cívicas, deportivas, etc.	31	20	48	1	100
30	Se interesa por su actualización a partir de asistir a cursos, talleres, diplomados, etc.	30	27	8	35	100

IV. ¿Quiénes son los docentes que asisten a los Cursos Estatales de Actualización según las observaciones de la institución oferente en su etapa de seguimiento/evaluación?

De acuerdo al D04 la dinámica de grupo y de equipos en la etapa de implementación (gráfica D04-4), el grupo respeta las normas dadas en un encuadre de los propósitos del curso en un 27% siempre y, parcialmente en un 52%, lo que indica un ambiente

de disciplina relajado, sin embargo hay habilidades de escucha en un 72% siempre y muestran interés colectivo en la sesión un 70%.



Las opiniones emitidas son congruentes y centradas en el tema (gráfica D04-4) en un 92% y esa opinión es respecto al contenido trabajado en un 56%, lo que evidencia que los saberes previos y las preocupaciones se manifiestan, como lo dice en la entrevista en profundidad el maestro diseñador de cursos: “al carecer de espacios de discusión que le permitan al docente expresarse y reunirse a comentar sus saberes académicos y sus inquietudes, éstos lo hacen en los cursos; pero también se aprovechan los espacios para acercarse después que se han enfrentado con la política sindical, entonces los Cursos Estatales de Actualización tienen un doble logro” (anexo 5) ello es así al aprovecharse el lugar de concentración..

En relación a la vinculación de su práctica docente (gráfica D04-4) a los contenidos del curso un 89% lo hace siempre, coadyuvando siempre en la tarea registrada como producto de la sesión, es entonces cuando se avanza en el interés de nuevo tipo contrarrestando el interés primero por el que asistieron al curso, es decir puntos de Carrera versus interés académico.

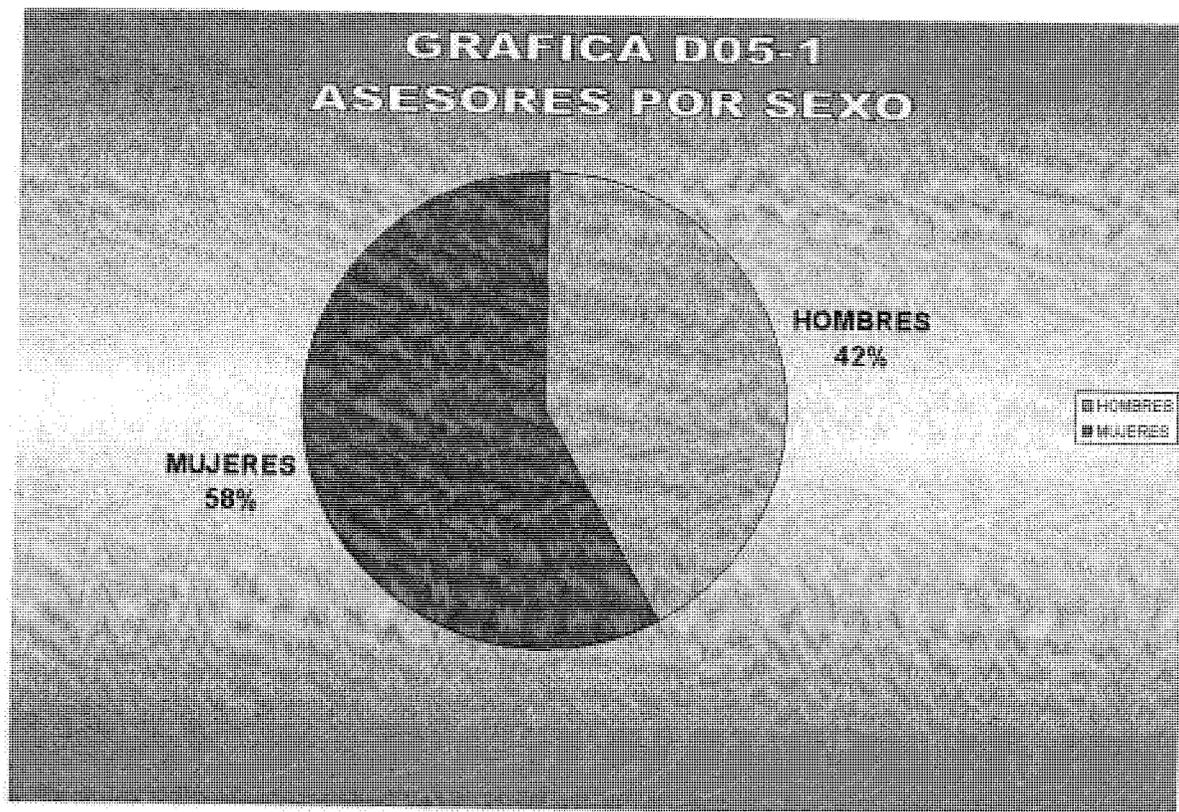
V. ¿Quiénes son los asesores que imparten los Cursos Estatales de Actualización,

V.1 qué necesidades tienen y

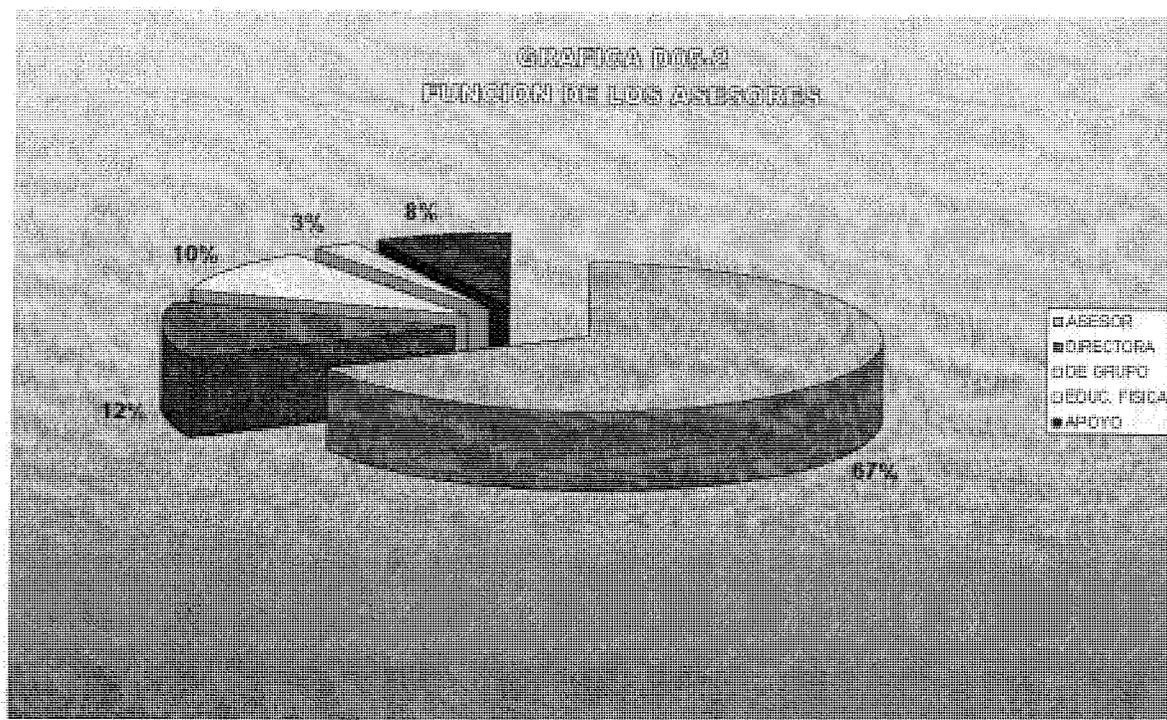
V.2 qué tipo de aprendizajes promueven?

Es conveniente aclarar que el instrumento principal que proporciona los datos para responder a la cuestión fue aplicado en el momento en que se desarrollaba el curso estatal, dentro del aula, por observadores no participantes en el proceso de desarrollo, quienes se desempeñan como miembros del Centro de Maestros o del equipo de asesores del nivel educativo, al respecto los hallazgos son los siguientes.

El 58% de los asesores son mujeres (gráfica D05-1) y de éstos solamente el 12% tiene cuenta de correo electrónico (gráfica D05-10), esto indica la falta de familiaridad con las tecnologías de la información y la comunicación y por ende el bajo número de asesores capaces de implementar un curso con el uso de los medios electrónicos e informáticos.

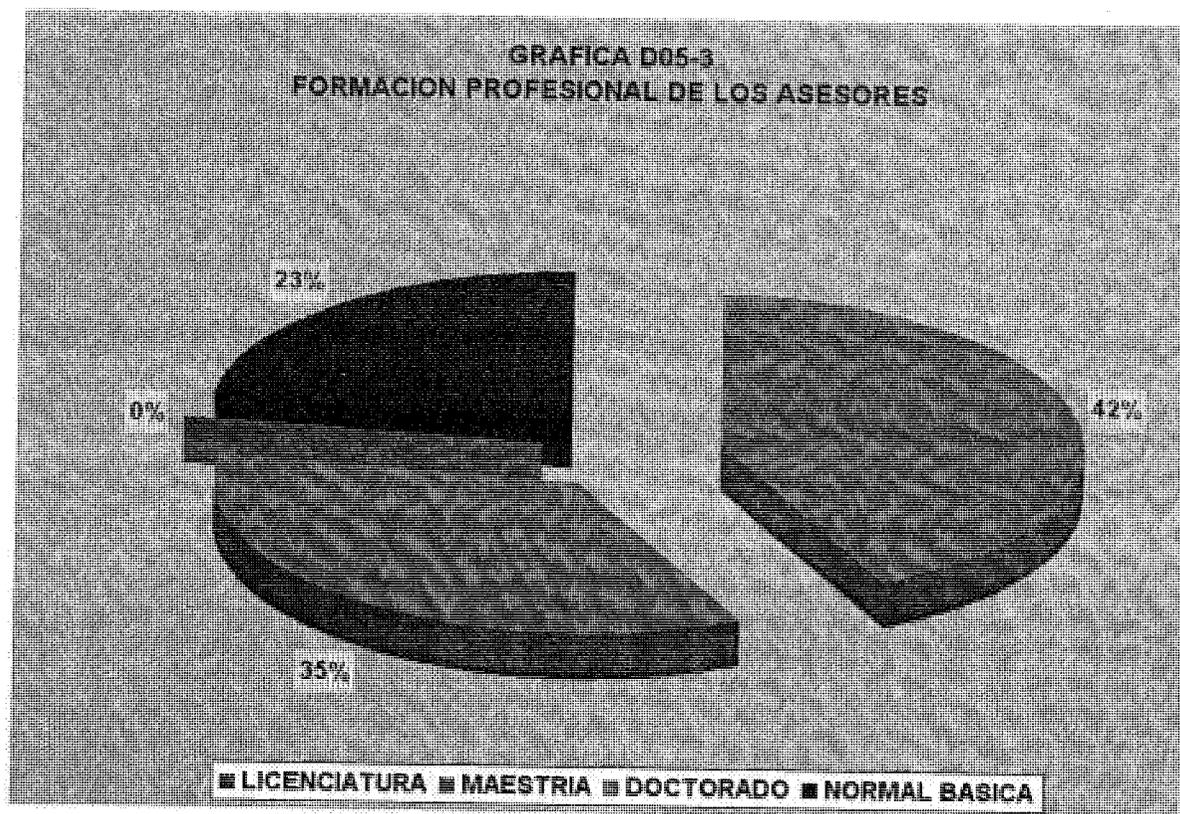


¿Quiénes son los asesores?, es una interesante interrogante, ya que el 68% se desempeñan como tales en sus zonas escolares o en jefaturas de sector (gráfica D05-2), sin embargo es ilustrativo que el 12% sean directivos, porque ello muestra que existe un porcentaje importante que asume el liderazgo académico, pero también hay el 9% de docentes frente a grupo y el 8% de maestros de apoyo, interpretado como aquellos que tienen a su cargo las Aulas de Medios o coordinan en la escuela o zona alguno de los proyectos de innovación o compensación, tales como Escuelas de Calidad, PAREIB y otros.



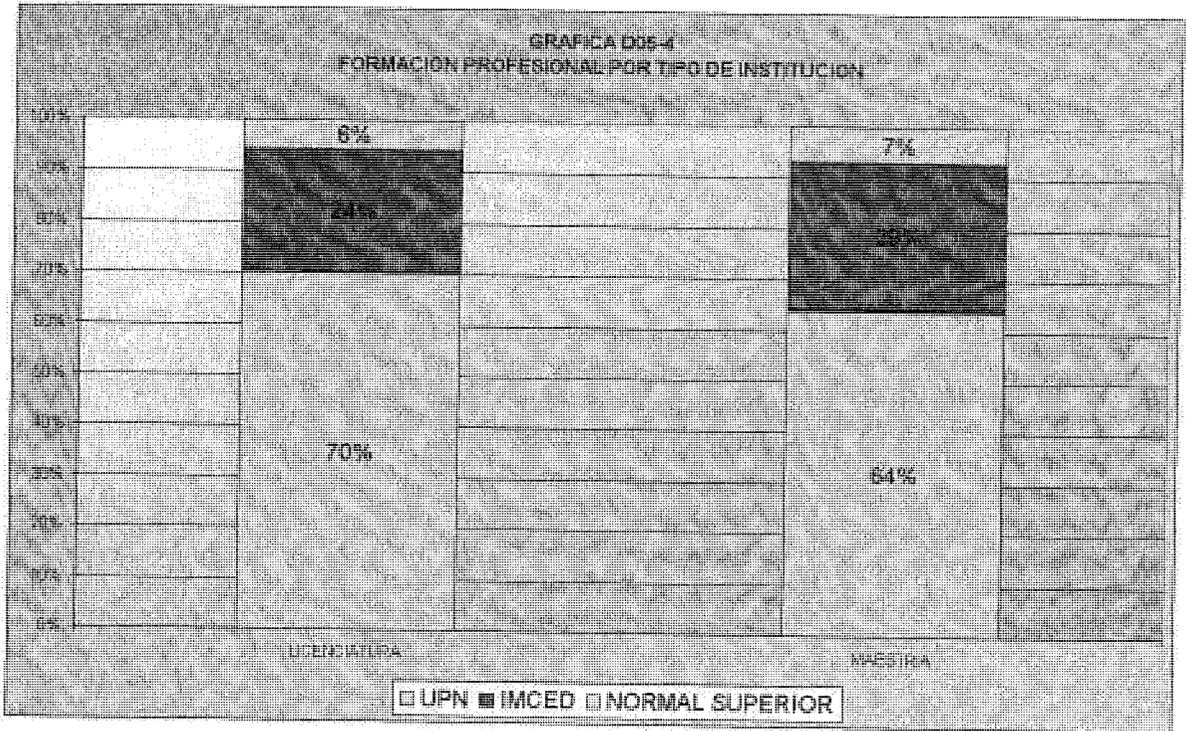
La formación profesional de los asesores alcanza niveles buenos (gráfica D05-3), pues sólo el 22% tiene normal básica o alguna carrera técnica o instrumental; el grueso de los asesores tiene una licenciatura, ya sea en Universidad Pedagógica, en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED) o en la Normal Superior de Michoacán, el otro 35% cuenta con estudios de maestría. Esto es un tema muy interesante porque entonces si existe un nivel superior de estudios del asesor con referencia a los docentes participantes.

Es de explicarse la composición por grado de estudios ya que la exigencia del trabajo del asesor técnico pedagógico le obliga a ponerse al día en la formación permanente y tiene un lugar específico para desarrollar sus proyectos de investigación y cumplir con su función.



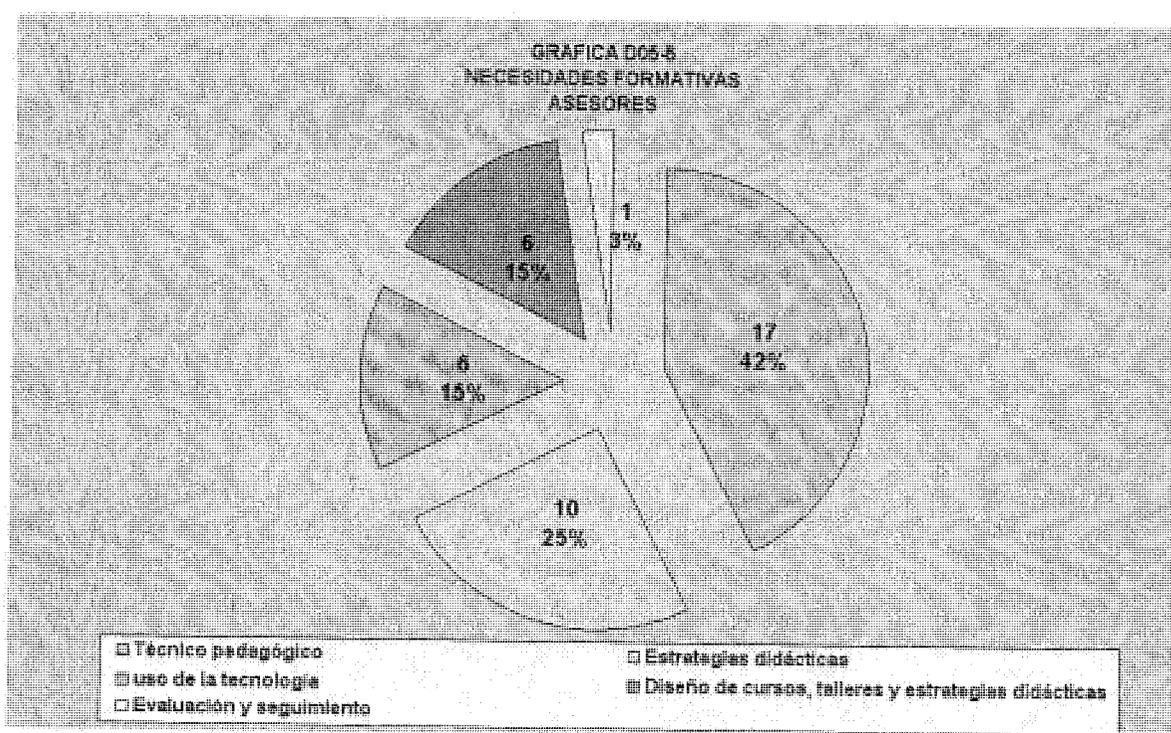
Las instituciones de donde han egresado éstos asesores que participan en la implementación del Programa Nacional para la Actualización y Capacitación de Maestros en Servicio, en su parte programática Cursos Estatales de Actualización, en primer lugar son la Universidad Pedagógica Nacional (gráfica D05-4), tanto en la licenciatura como en la maestría, la primera con un 70% y la segunda con un 64%; sigue después el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED) y al final la Normal Superior. Ello es así por la gama de ofertas de formación profesional que han diseñado para los maestros en servicio, como la maestría en educación con campo en desarrollo curricular de la UPN, o la de psicología del IMCED.

Gran parte de la experiencia de la UPN se centra en la atención a los maestros en servicio, con sujetos identificados, por ello el dato corresponde al 70% en licenciatura y 64% a maestría.



Las necesidades formativas de los asesores son distintas de las de los docentes, éstos últimos consideran como prioridad en su formación continua, (gráfica D05-5) el manejo de más estrategias didácticas, mientras los asesores prefieren los modelos de asesoría técnico pedagógica con un 42%, después le sigue las estrategias didácticas con un 25%; el uso de la tecnología también tiene un lugar importante con un 16% y está presente otro elemento muy propio de los asesores, la teoría para el diseño de cursos, talleres y estrategias didácticas o el cómo dejar de ser asesores para convertirse en diseñadores, una aspiración muy natural de los docentes: escalar al siguiente peldaño.

En el caso de los docentes, manifiestan su preocupación por mejorar su práctica a partir de conocer estrategias didácticas innovadoras que han sido exitosas en contextos similares, hay una actitud de conocer el trabajo de otros y con dificultad muestra el propio.

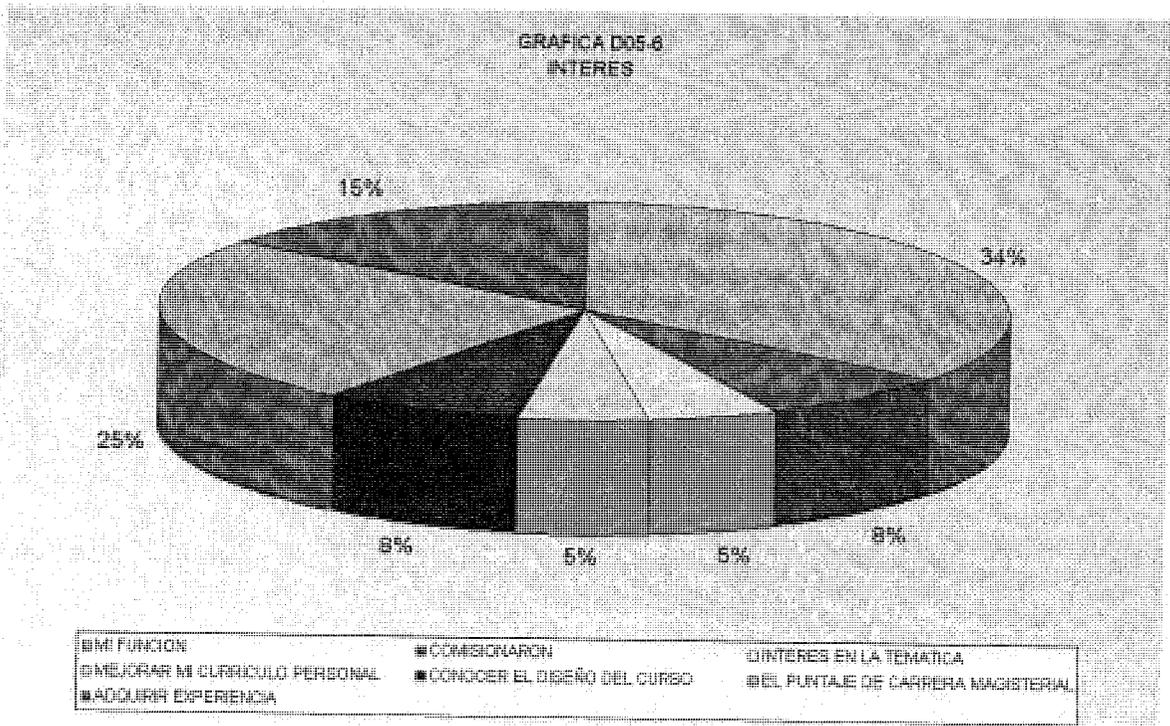


Los intereses manifiestos (gráfica D05-6), son del deber ser, es decir el rango de mayor puntaje es que se capacitan para implementar el curso porque es parte de su función, con un 34%, mientras que el 25% lo hace por los puntos que otorga Carrera Magisterial y después, con un 17% para adquirir experiencia como asesor. En este caso de los intereses, el más bajo es el mejorar el currículo personal y el interés por la temática., ambos con un 4%.

En esta categoría es común encontrar que las necesidades sentidas y manifiestas muchas veces no son coincidentes con las necesidades percibidas por las institucio-

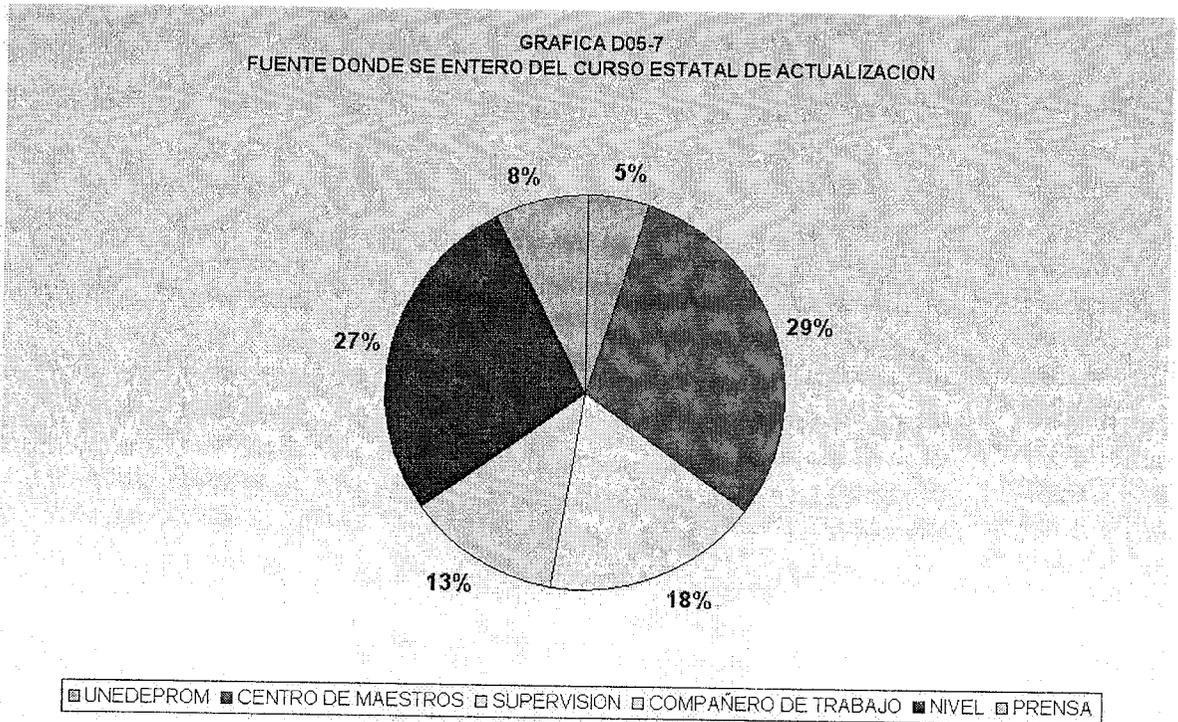
nes formadoras, quienes diseñan propuestas de poca demanda, ello demuestra el alejamiento de la realidad, ello se refleja en los cursos estatales que también se ponen en marcha para quienes realizan la función de asesoría.

En otro de los casos, como se ha venido afirmando, es mayor el interés de los puntajes en la carrera magisterial que atender la necesidad sentida y manifiesta.



Se registra otro problema como en todos los actores de los Cursos Estatales de Actualización, el de la desinformación (gráfica D05-7), ya que el 79% afirma que no tenía información previa relacionada con la temática del curso y sólo el 21% dice haber tenido la información, ello obliga a generar propuestas que permitan acudir conciente de los beneficios, de la utilidad práctica, de los fundamentos teóricos, entre otros de los aspectos de los Cursos Estatales y no solamente, lo que es común conocer, que son en horas extrarturno o de fin de semana y que son de 5 o 6 sesiones. Si se con-

sidera que un curso taller, tal y como están denominados los Cursos Estatales, deben reunir el carácter como tales, se concluye que ante la falta de información éstos adolece del ingrediente esencial de ir al espacio a socializar las lecturas, experiencias procesadas y no perder tiempo en adentrarse primero en el ámbito informativo. El pre-taller está ausente del proceso y eso interfiere en la efectividad.

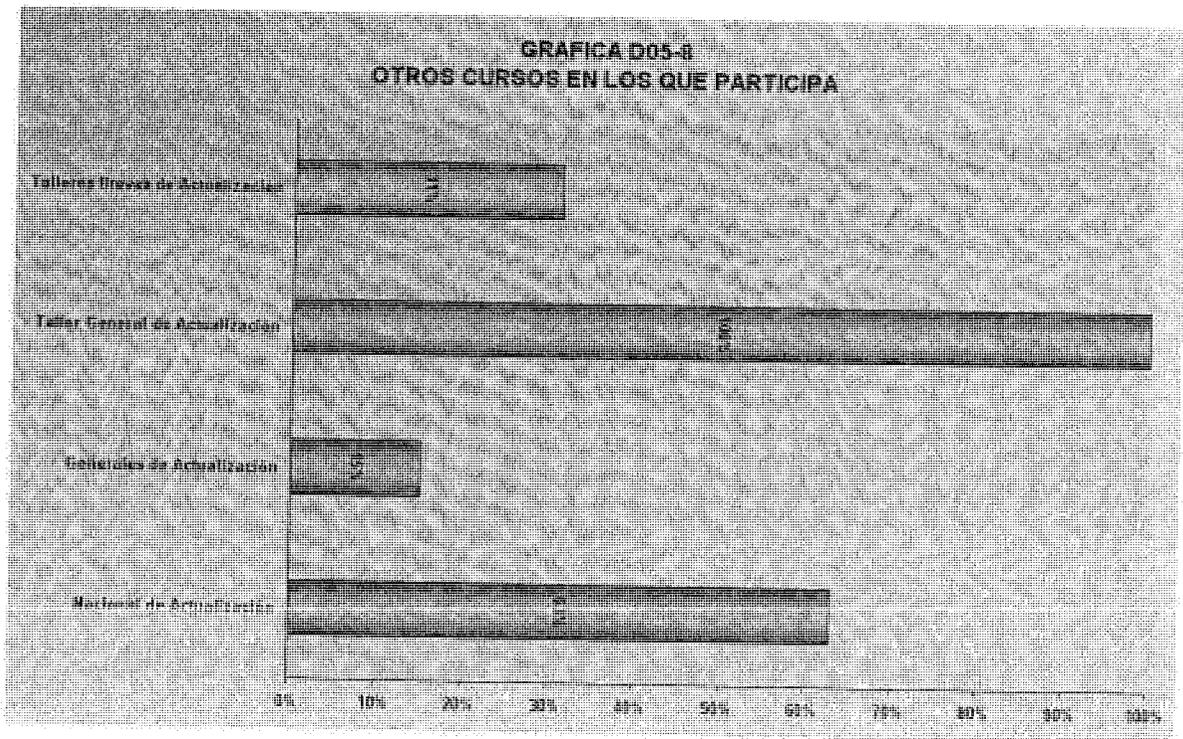


Este fenómeno del interés por ser reproductor del curso y la falta de información se explica porque los asesores manifiestan que les envíe la oficina de supervisión o de la dirección de la escuela, sin que medie el conocimiento y el convencimiento de la temática; son indicaciones que se ejecutan y desde luego impactan en la vocación de hacerlo.

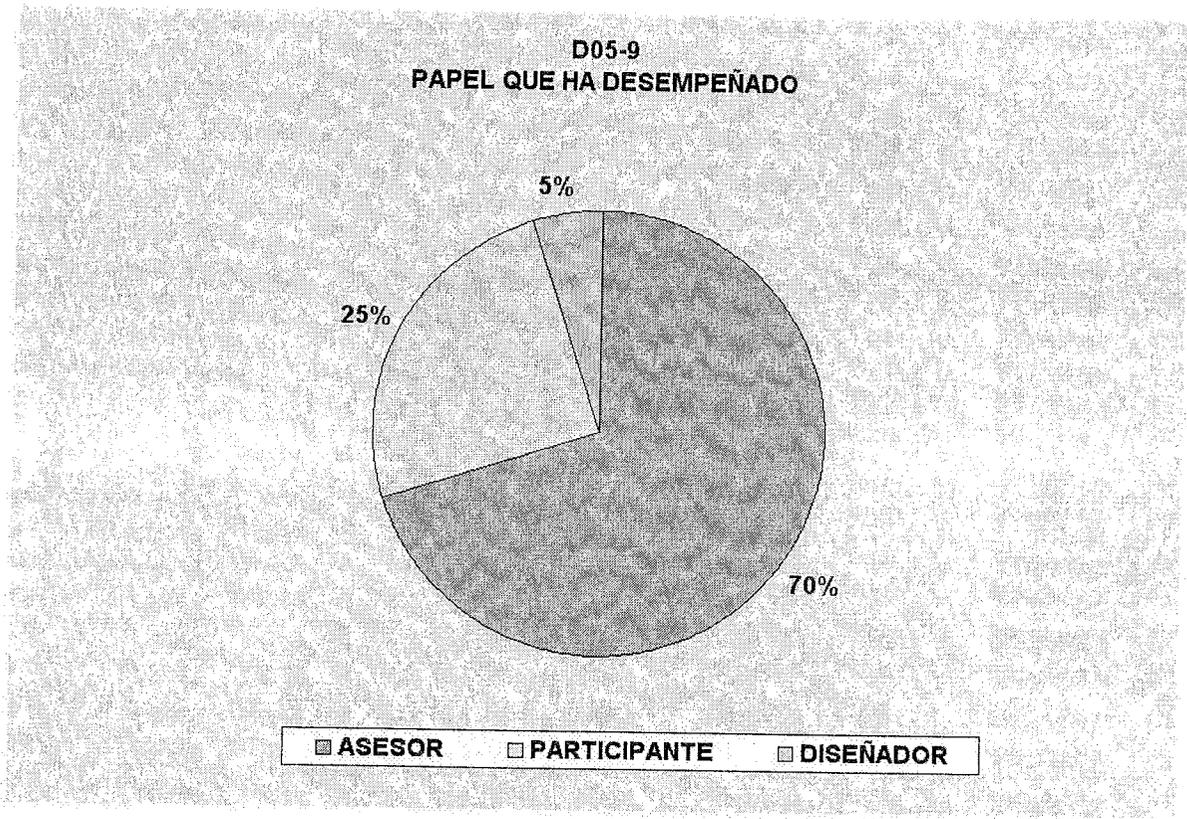
En este caso la fuente de información, aunque mínima en los asesores, es la que circula por la estructura formal de la Secretaría de Educación en el Estado, pues el

29% manifiesta haberse dado cuenta por la indicación superior, pero en orden es superior el Centro de Maestros con un 32%, quienes tienen una relación muy estrecha con muchos asesores, sin embargo el porcentaje no lo es tanto por la estructura e indica que compiten muy a la par los asesores.

Todos los asesores participan en los Talleres Generales (gráfica D05-8) y un 63% lo hacen en los Cursos Nacionales, son ofertas que no funcionan si no es con el papel que desempeñan los asesores, que de paso se preparan en una de las áreas disciplinarias de su ejercicio. El más bajo porcentaje se manifiesta en la experiencia en los cursos en línea, pues de manera natural, si no es impulsado por la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro no tienen la opción de adquirir esta experiencia.

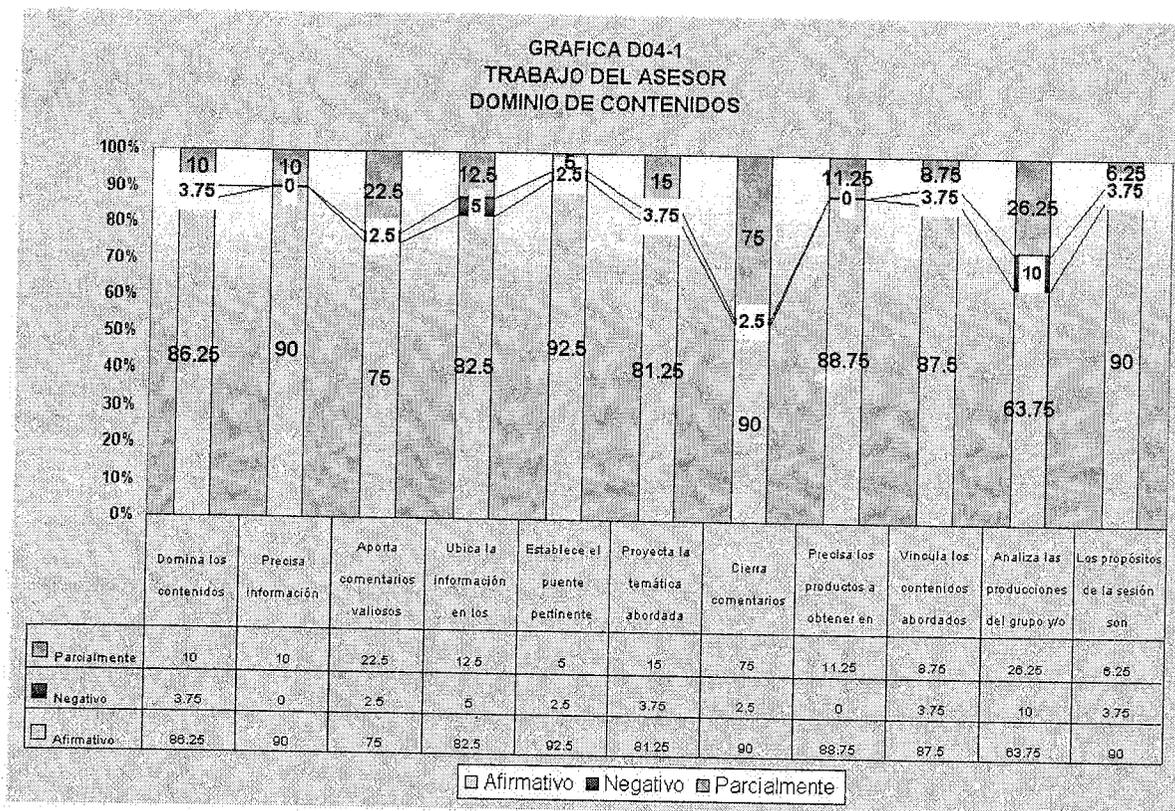


En los Cursos Estatales de Actualización existen tres niveles de participación directa: docentes que participan como alumnos, docentes que participan como asesores desarrollando los cursos y los docentes diseñadores de esas ofertas de actualización. El asesor ha participado, y lo sigue haciendo, como docente alumno y muy pocos, 5% solamente, han experimentado el papel de diseñadores, en Talleres Breves o en Cursos Estatales (gráfica D05-9). Ello no significa que el asesor no diseñe, sino que sus diseños no han alcanzado la validación normativa del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) pero aspira a ello.



El trabajo de asesores es observado y evaluado por otros sujetos y esto es lo que opinan de su desempeño:

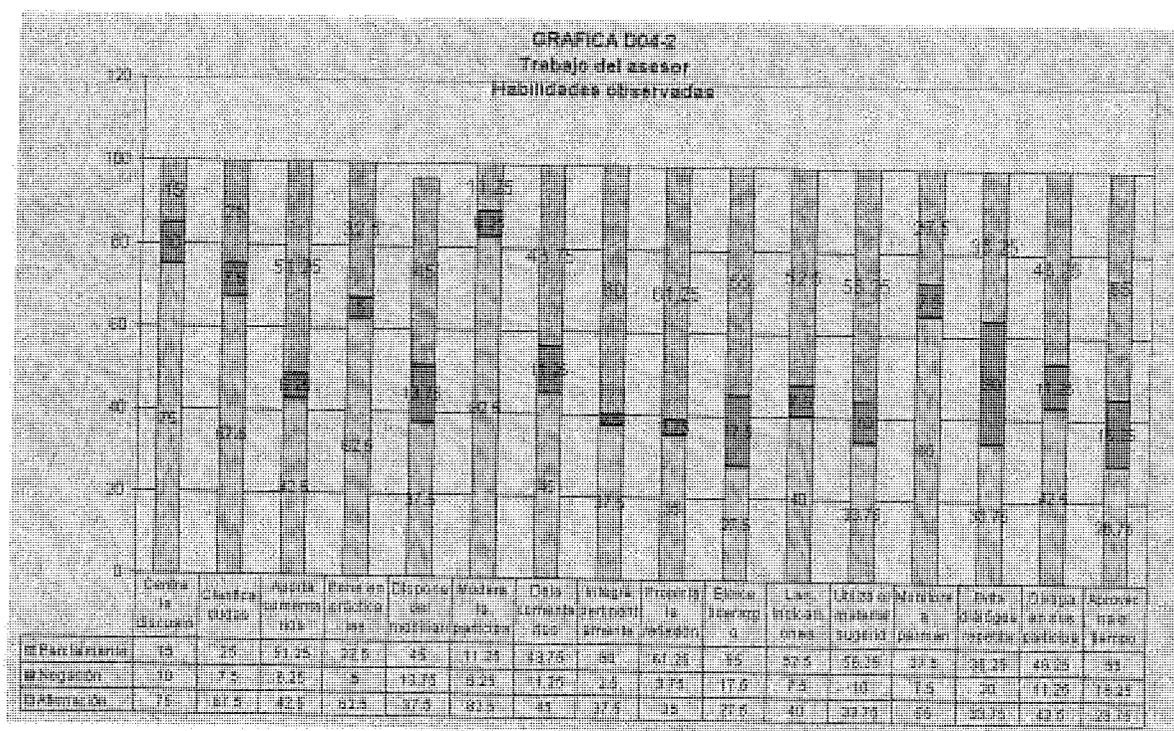
El 86% domina los contenidos a decir del personal académico de la instancia estatal de actualización (gráfica D04-1), del total el 76% aporta comentarios valiosos que motivan a continuar a los participantes en un curso; y quizá uno los determinantes para el logro de los propósitos del curso es establecer el puente pertinente entre los saberes previos y los contenidos abordados, pues con ello se lleva un aprendizaje y abordaje desde un enfoque constructivista, por eso es halagador para los organizadores que el 92% lo haga (gráfica D04-1). Al respecto en entrevista en profundidad a directivo de la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro declara que “se ha mejorado la impartición a partir de que se selecciona con mayor detalle a los asesores y se les ofrecen opciones de fortalecimiento en sus funciones, porque con ello se logra mayor calidad en los aprendizajes que la institución impulsa en la docencia, y este tipo de aprendizajes es del orden del constructivismo” (anexo 5).



En relación a que el asesor proyecte la temática abordada hacia el enfoque de planes y programas de estudio, el 81% lo hace siempre, mientras que el 15% sólo parcialmente y queda por relacionarla a un 4% que, traducido en pérdidas de aprovechamiento, es un porcentaje importante en el margen de error.

En su implementación, los asesores fueron observados y un 90% cierra adecuadamente los comentarios (gráfica D04-2) y precisa los productos de la cada sesión, sin embargo en la vinculación de los contenidos abordados con la práctica cotidiana sólo el 88% lo hace y el 8% parcialmente. En la parte en donde se observan más bajos índices de los esperados dominios es en el análisis de las producciones del grupo y/o equipos y en la práctica de sugerencias, es decir la revisión y retroalimentación a

los maestros participantes. Aquí existe una enorme falla, ya que sólo el 64% lo hace según las recomendaciones de la institución y su modelo educativo.



De las habilidades observadas se registra un 76% en centrar la discusión cuando esta se origina en el grupo, lo que equivale a que se pierda tiempo por la incapacidad de un 24% que no logra hacerlo; ello es explicable por la composición de los asistentes y el contexto conflictivo que se vive en el Estado (gráfica D04-2). En este ambiente que el asesor construye para los aprendizajes, sólo el 68% clarifica dudas y el 43% aporta comentarios pertinentes, lo que conlleva a que existan distractores que el asesor no contrarresta y deja que se desarrollen elementos no propios del curso.

La disposición del mobiliario para un trabajo integrador rara vez se hace, en mucho por el tipo de mueble que existe en los espacios y por otro lado por el tipo de dinámi-

cas participativas de innovación que trabaja el asesor, siendo el 38% el que siempre lo hace y el 48% el que lo hace pero parcialmente. Esto va muy relacionado con la integración pertinente de los equipos que arroja en la observación que sólo lo realiza un 38%.

El liderazgo académico es una preocupación de la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro y del Programa Nacional para la Actualización y Capacitación de Maestros en Servicio, según sus documentos básicos (PRONAP 2004) y coincidente con la entrevista en profundidad otorgada por la directora general, quien afirma que “no hemos logrado un liderazgo académico en los directivos y asesores académicos, aún no hay dirección en la generalidad de la educación en el Estado; hemos trabajado en ello y vamos avanzando, cada día son más asesores y directivos quienes asumen esta tarea, pero falta mucho” (anexo5), y ello se refleja en que el 22% ejerce ese liderazgo en la implementación de los cursos y el 54% lo hace parcialmente, lo que se identifica como un liderazgo en construcción (gráfica D04-2).

Pero también hay actitudes observadas, como el animar la participación motivando a desarrollar los trabajos que se realiza siempre en un 42% y parcialmente en un 45%. Se fomenta un ambiente cooperativo en el aula con un 58% siempre y parcialmente en un 38%, o el que permite la emisión de opiniones en un ambiente de tolerancia y respeto en un 82% siempre y parcialmente en un 14% (gráfica D04-3). Es entonces un equipo de asesores que aprende y va en camino de lograr los propósitos del modelo impulsado por el Programa Nacional para la Actualización y Capacitación de Maestros en Servicio.

IV PROPUESTA CURRICULAR PARA EL MEJOR USO DE LAS TICs

4.1 Descripción general

La propuesta de implementación refiere a la construcción de un sitio web que subsane deficiencias informativas y formativas de docentes participantes y asesores en los Cursos Estatales de Actualización, que promueve la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro, para los maestros de educación básica en servicio en el estado de Michoacán; en el diseño del sitio se proyecta la implementación de foros de discusión virtuales, que promuevan el intercambio de experiencias y la interacción en general entre los actores involucrados.

Objetivo general;

Construir un sitio web de orden académico que responda a las necesidades de información de los maestros de educación básica que desean actualizarse, así como ofrecer un foro de discusión para los asesores académicos que coordinan los Cursos Estatales de Actualización, para mejorar su práctica con el desarrollo de sus habilidades para mejorar la calidad de los servicios que promociona e iniciar un proceso de oferta virtual.

Objetivos específicos:

- a. Fortalecer, a través de medios de Educación a Distancia, la información y la formación de maestros participantes y de asesores académicos, y éstos puedan intercambiar materiales con anticipación a los Cursos Estatales de actualización para seguir su ruta formativa.

- b. Facilitar a los asesores académicos de educación básica en servicio, la oportunidad de presentar observaciones, propuestas, e inquietudes, por el correo electrónico, antes y después de los cursos de actualización.
- c. Posibilitar la socialización de productos y conocimientos de asesores y docentes, que participan en un mismo curso en distintos puntos geográficos, a fin de potenciar las habilidades, así como las experiencias directas en el aula para fortalecer la labor educativa.

Contexto

Muchas acciones se realizan en la vida que pueden parecer infructuosas por el nivel de resultados, al revisar se da cuenta de los registros que debieron de hacerse, de la evaluación sistemática que debió realizarse en cada momento del proceso (Tébar, 2003). No basta ver los resultados para mejorar, se requiere ver más adentro para encontrar las respuestas a los por qué.

La Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro (UNEDEPROM) es una institución educativa perteneciente a la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán, quien opera, evalúa, sistematiza y diseña gran parte del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) que corresponde al resultado de la experiencia que en materia de actualización han acumulado la SEP y las autoridades estatales.

La misión del Pronap consiste en mantener una oferta continua y permanente; suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de calidad, dirigida a todos

los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades.

Así, la actualización desde la perspectiva del Pronap, se refiere a la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto de los avances en las ciencias de la educación. Por ello, se han emprendido acciones para poner a disposición de los maestros y maestras de educación básica los medios necesarios para la renovación de sus conocimientos y para el desarrollo de sus competencias didácticas.

La UNEDEPROM ofrece sus servicios en 22 regiones del Estado y coordina subprogramas como Talleres Generales de Actualización, Cursos Nacionales de Actualización, Talleres Breves de Actualización y Cursos Estatales de Actualización. La institución cuenta con una oficina central para coordinar, diseñar y evaluar el desarrollo de la oferta educativa.

En la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro se da impulso a programas formativos para los docentes en servicio, como Talleres Generales de Actualización, Cursos Nacionales de actualización, Cursos Estatales de actualización y Talleres Breves. En este sentido se trabajó el diseño de instrumentos y recoger datos para dar cuenta del impacto de un proceso pretendiendo evaluar un proceso, el de los Cursos Estatales de Actualización del PRONAP en Michoacán, conocer el nivel de respuesta de los docentes que acuden a tomar esta oferta de actualización para mejorar su práctica educativa. Fueron encontrados muchos hallazgos que beneficiarán, sin duda alguna, a la institución y a aquellos investigadores que decidan seguir trabajando líneas de este tipo.

La profesionalización docente es un reto y un compromiso, a la vez que se liga con derechos de los docentes, de entenderles como sujetos con necesidades propias inmersos en un contexto en el que interactúan diariamente (Contreras, 1997). Por eso, los hallazgos en el presente trabajo se circunscriben en una situación y en un esfuerzo: lograr calidad educativa. En este trabajo se pone al descubierto dos roles importantes en la educación, el de los docentes que participan en la actualización y el de los asesores que implementan cada uno de los cursos; tanto en sus declaraciones como en las opiniones que otorgan otros actores que están cotidianamente cerca de ellos.

Hay una línea que merece considerarse, es la de la utilización de los medios electrónicos de la información y la comunicación, al hacerlo se sale avante en muchas de las situaciones que reclama el mundo actual y resuelve inercias y actitudes que emergen en este trabajo. Si los asesores no utilizan el medio para comunicarse, difícilmente terminará la incomunicación que cuestiona cada docente que acude a recibir el curso. Con las TICs es posible abatir la desinformación y promover acercamientos a nuevos paradigmas de enseñanza y de aprendizaje entre los actores de la educación, pero primero con el docente, de lo contrario seguirá siendo rebasado por la sociedad.

El trabajo se realizó en 20 regiones del Estado de Michoacán, con una muestra representativa y con diversos instrumentos que recogieron y que arrojó la pertinencia de construir un sitio web y la puesta en marcha de foros de discusión, como uno de los elementos que promueven acercamiento e interlocución entre docentes, asesores e institución.

A quien va dirigido y posibilidades de uso

En el Estado de Michoacán se cuenta con una plantilla de más de 46 mil docentes de educación básica, quienes constituyen el universo de la institución en el componente de Cursos Estatales de actualización; de sus contextos y características es importante destacar:

- En más de mil escuelas, por cierto las de mayor población docente, existen Aulas de Medios y/o talleres de computación en donde es posible que los docentes accedan al internet sin tener que trasladarse al exterior, la investigación de Proyectos I arrojó que en estos espacios se refleja que la planta laboral se interesa por aprender y navegar en el WWW.
- Existen programas oficiales de capacitación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de mucho éxito, como *Intel-Educar para el futuro*, que sientan precedentes en la inserción de los docentes al mundo de las computadoras para uso educativo.
- Programas como e-México, cuya prestación de servicio en la comunidad hace una posibilidad más de acceso a la información, es una opción más para aquellos docentes en cuyas escuelas no cuentan con servicio de internet.
- El reciente programa Enciclomedia, que pretende conectar a miles de aulas escolares, de tercero a sexto grado, en todo el país en el presente

ciclo escolar, es la más grande oportunidad de capacitación y de acceso que tienen los docentes para el acceso a internet.

- Las posibilidades de acceso que se han enunciado, amén con la tendencia creciente de la utilización de internet por millones de niños y jóvenes escolares (Bates, 1999) hace que se empuje a la integración, también creciente, de docentes a esta tecnología de redes.
- El docente de educación básica, como sujeto destinatario de las ofertas de actualización de los Cursos Estatales, viene asumiendo una actitud de búsqueda de información en los medios a su alcance, entre ello la utilización de internet.
- Por las características de las condiciones descritas, se requiere contar con docentes y asesores capacitados y actualizados para hacer uso de la tecnología de información y la comunicación en los Cursos Estatales de Actualización.

Para el caso particular del foro, como parte de la web, es conveniente pilotear con los asesores académicos. El universo de asesores académicos que participan en la conducción de cursos estatales es cercano a los 800 en todo el estado de Michoacán, sin embargo, se implementará el foro de discusión con una muestra azarosa de 40 participantes, y que pueden observar condiciones de hacerlo sin mayor dificultad.

La temática corresponde a las líneas generales de promoción del PRONAP en el país, como parte de los colectivos de estudio específicos para asesores dentro del campo de los materiales guía para la presentación de los exámenes nacionales de

noviembre de 2004, como estrategia de estudio que permitirá atender por un lado la necesidad de discutir los saberes necesarios de los asesores académicos, como el estudio y discusión hacia el examen nacional.

En el caso de la habilidad para el manejo de medios electrónicos de la información y la comunicación y en especial el foro de discusión, entre los asesores, podrían existir dificultades para ampliar la muestra, por lo que se considera el número de 40 elementos participantes, como una muestra azarosa resultante de una convocatoria abierta que permita seleccionar a los primeros que se inscriban.

Otra dificultad que podría ser parte de los límites, es la construcción y funcionamiento del sitio académico, espacio desde donde se pretende coordinar el foro de discusión, por lo que se ha previsto la disyuntiva de desarrollarlo desde la limitación del sitio en construcción y en un hospedaje limitado, que podría marcar limitantes para poner a disposición material de estudio.

Beneficios esperados

Con la página web y el foro, como elemento de prueba, se pretende crear un ambiente virtual de aprendizaje, hacerlo no es trasladar la docencia de un aula física a una virtual, ni cambiar el gis y el pizarrón por un medio electrónico, o concentrar el contenido de una asignatura en un texto que se lee en el monitor de la computadora. Se requiere que los docentes que participan en la elaboración de los materiales, conozcan todos los recursos tecnológicos disponibles, así como las ventajas y limitaciones de éstos para poder relacionarlos con los objetivos, los contenidos, las estrategias y actividades de aprendizaje y la evaluación. Y es que una mezcla de compo-

nentes de la interfase como texto, gráficos, sonidos, animación y video, o los vínculos electrónicos, no tienen sentido sin las dimensiones pedagógicas que el diseñador del ambiente puede darles. Sin embargo, esto sólo forma parte del contenido que se encuentra en el entorno del conocimiento, como afirma Estañan (2004) "El ambiente de aprendizaje se logra ya en el proceso, cuando estudiantes y docentes (facilitadores), así como los materiales y recursos de información se encuentran interactuando" (p.3)

La generación de la página web y el uso de la Internet, pretenden formar parte de las herramientas que el docente de educación básica tiene consigo para desempeñar su labor profesional con eficiencia y eficacia; para acoplarse y mantenerse como actor primordial en este nuevo contexto sociohistórico que los avances tecnológicos plantean y para fomentar los estilos de aprendizaje que las nuevas generaciones de ciudadanos requieren para participar como resultado debido a la era que les ha tocado vivir (Cebrián, 1998).

Con la puesta en función del sitio web y del pilotaje de un foro de discusión, se esperan los siguientes beneficios.

- Ofrecer mayor información de las ofertas educativas al docente interesado en actualizarse, que le permitan tomar decisiones optativas de su curso de preferencia.
- Promover la interacción del asesor con el docente participante, con el asesor-asesor, con el participante-participante y de todos ellos con el diseñador del curso de actualización. Una interacción que genere espacio de discusión y reflexión del quehacer docente.

- Contar con asesores académicos mejor preparados, que demuestren habilidades en su función y que promuevan actitudes positivas hacia la tecnología en el aprendizaje y la enseñanza.
- Con la promoción del uso de la tecnología, por parte de los asesores en su actividad diaria, se construye una cultura del uso de los medios para reducir significativamente la deserción de quienes se inscriben en los cursos de actualización
- Tener grupos de docentes interesados en el curso de su elección, con lecturas previas e incentivados por ser participativos en los espacios áulicos.
- Facilitar la comunicación a los docentes interesados en intercambiar las experiencias, propuestas y productos desarrollados, con otros docentes que cursan la misma temática en otros lugares.
- Contribuir significativamente a la solución de necesidades formativas de los docentes de educación básica en aras de elevar la calidad educativa en el Estado de Michoacán.
- Ser un medio de aprovechamiento institucional para recoger opiniones de mejora y mantener vínculos y discusiones propositivas con docentes, en áreas temáticas que fortalezcan su formación profesional.

Actividad de impulso dentro de la web

Formar grupos de personas con las que se comparte algún interés, es una actividad habitual de gran parte de los seres humanos. En este marco, resulta lógico y natural la formación de foros de discusión que permita, como dice Bates (1999) darle impulso a procesos de:

- Aprendizaje fundamentado en la comunicación dialógica
- Concatenación de los aspectos lúdicos del aprendizaje con la asimilación y re-creación de los conocimientos.
- Autodiagnóstico de la realidad en vistas a la elaboración del currículo.
- Reflexión, de ser posible grupal, como medio por excelencia para transformar la propia práctica.
- Evaluación formativa y permanente.
- Creatividad expresiva que desemboque en productos que sobrepasen lo meramente academicista.

En este sentido la página, y dentro de ella los foros, están brindando la oportunidad de extender más allá de la sala de clase la interacción comunicativa de los elementos de un grupo. Mientras que en un grupo tradicional se torna difícil escuchar y considerar las ideas de todos los estudiantes, la asincronía que ofrecen algunos de los recursos de las plataformas virtuales ofrece esta posibilidad. Los foros virtuales pueden constituir una valiosa herramienta para explorar los procesos cognoscitivos que emplean los estudiantes en su aprendizaje cuando deciden participar, aportar sus ideas o plantear cuestiones en una discusión. Buscando:

- Ser participativa a pesar de la distancia.

- Partir de la realidad y fundamentarse en la práctica social.
- Promover actitudes críticas y creativas.
- Abrir caminos a la expresión y a la comunicación.
- Promover procesos y obtener resultados.
- Fundamentarse en la producción de conocimientos.
- Ser lúdica y bella.
- Desarrollar una actitud investigativa.

En esta coherencia de construcción de espacios virtuales, son multiplicados cada día según las necesidades, gracias a una nueva actitud de los docentes, las computadoras y los foros virtuales constituyen herramientas técnicas de nuestra época (Bates, 1999), de nuestra cultura. Los recursos para la comunicación que proveen los foros virtuales permiten el uso del lenguaje para lograr el desarrollo cognitivo. Estas ideas se alinean con el pensamiento vygotskiano.

Se implica un amplio espectro de procesos: lectura, memorización, comprensión, análisis, reflexión, establecimiento de inferencias, interpretación. Al respecto González (2004) señala que se dan aprendizajes de diversos tipos: declarativo (o conceptual), actitudinal (por ejemplo cómo lograr consensos, respetar las opiniones de otros), procedimental (reconocer desde el manejo de la computadora y los recursos de la plataforma virtual hasta los procesos cognoscitivos anteriormente señalados), donde el centro es el docente, pues es quien comienza el foro planteando, la cuestión a discutir, luego responden, y se da una réplica de tipo evaluativo.

En este caso los foros responden a necesidades de:

- Un interés u objetivo común con otras personas;
- El deseo de compartir una experiencia o establecer relaciones sociales, profesionales o comerciales;
- El deseo de disfrutar de experiencias gratificantes;
- La necesidad de realizar transacciones de diversa índole. (Estañan, s/f)
- Facilitan la comunicación y:
- Adquisición e intercambio de conocimientos en temas determinados;
- Establecimiento de relaciones personales con personas de intereses afines;
- Reconocimiento del trabajo intelectual por un grupo social.

En un entorno de enseñanza/aprendizaje que contiene un contexto que cuenta con las siguientes características:

- No presencialidad
- Asincronía
- Participación activa y participación pasiva
- Trabajo colaborativo

Los foros virtuales, configurados según la asignatura universitaria, son un espacio digital para el desempeño académico de cada estudiante (González, 2004) según su trabajo individual y desde los siguientes criterios:

- Grado de recepción de los contenidos al utilizar la terminología apropiada,
- Contextualización de todas las referencias informativas,
- Argumentación en cada una de las interlocuciones,
- Jerarquización temática para transformar el conocimiento preciso en estructuras teóricas organizadas y explicadas,
- Obtención de nuevos aportes significativos o agregados que respondan a las expectativas individuales del estudiante y
- Aplicabilidad de los conceptos en estrategias de comunicación o modelos tecnológicos.

4.2 Desarrollo de los materiales

Pensar en el diseño de un sitio web ubica el reto de no caer en un portal de servicios, que solamente conjunta ligas de otros sitios y convertir la propuesta en un listado de cursos que cumplirían parcialmente con la idea general.

En todo momento se trabajará para construir un verdadero sitio con la pretensión de ir más allá de cumplir para obtener una evaluación en la presente tesis, para servir a largo plazo como parte de la institución que efectivamente atiende una necesidad.

En el entendido que la planificación pedagógica, sirve de referencia para producir una variedad de materiales educativos, como lo afirma Yukavetsky (2003), quien describe al diseño instruccional como el proceso fundamentado en teorías de disciplinas académicas, especialmente en las disciplinas relativas al aprendizaje humano,

que tiene el efecto de maximizar la comprensión, uso y aplicación de la información, a través de estructuras sistemáticas, metodológicas y pedagógicas.

En este sentido se considera que las partes principales del sitio web serían: Cursos y Talleres, Exámenes, Centro de Maestros, Publicaciones y Foros, con la información siguiente y que se expresa en el mapa del sitio (anexo 1) y en la página de inicio (anexo 2):

Cursos y Talleres: se ofrece para el participante, tanto como docente que asiste a tomarlo, como al asesor que lo implementa, así como al interesado en participar del diseño, las características, las reglas del diseño, dictaminación y catálogo, además los documentos autoinstruccionales denominados Guías en línea. El interesado encuentra las ofertas principales: Cursos Generales de actualización, Cursos Nacionales de Actualización, Cursos Estatales de Actualización, Talleres Generales de Actualización y Talleres Breves de Actualización.

Exámenes: el interesado encuentra la información general del examen, tanto en su definición, aplicación como acreditación; pero además una serie de recomendaciones para el estudio, la asesoría y apoyos generales. También encuentra el participante un espacio de consulta, que bien puede servir para el investigador, como inscritos en la etapa reciente, estadísticas de los últimos 4 años y resultados del año inmediato anterior.

Centro de maestros: se encuentra su definición, antecedentes, misión, visión y los servicios que ofrece, pero en otro bloque se encuentra un directorio y planos de ubicación.

Publicaciones: La revista Actualización Docente, documentos normativos, lineamientos para el diseño de propuestas pedagógicas, material bibliográfico de apoyo a la actualización y materiales de difusión.

Foros de discusión: los foros que irán abriéndose según los tiempos de cada oferta, que en su caso cuando se abra la etapa de los Cursos Estatales de Actualización será un foro de intercambio de ideas entre participantes-participantes, participantes-asesores, asesores-asesores, tres foros para un mismo programa de estudio. En el presente, como parte de la preparación de esos cursos, se activa el foro para asesores en la idea de ir discutiendo y socializando experiencias, así como avanzar en el plan de formación de ellos.

4.3 El diseño

Se consultaron áreas técnicas especializadas en tecnología para tener sugerencias del mejor software y posibilidades de hospedaje al menor costo; el Instituto Tecnológico de Morelia ofreció apoyo con servicio social.

El software seleccionado fue el programa Claroline que es un paquete para administrar y desarrollar cursos en línea a través de la web, pensando que en los siguientes meses se debe avanzar en la oferta de éstos y por lo tanto es conveniente estar preparados para ello. El programa ofrece la posibilidad de ser, de manera inmediata un sitio web con las características pensadas en este proyecto, que genera bases de datos útiles para el diseño de los foros y formatos de auto inscripción, entre otras cosas.

Para el hospedaje y generación de cuentas de correo, entre otros recursos de utilización de espacio virtual, se contactó a la empresa que vende el servicio de internet en la institución la que incluye en el contrato 100 megabytes para ser usados, por lo que el problema queda resuelto.

Atendida la definición de cómo construir el sitio y en dónde colocarlo, se atenderán dos vertientes en el trabajo: por una parte la construcción técnica y por otra la concentración de la información que debe contener todo el espacio informativo; pero además dado que el tiempo amerita el pilotaje inmediato de un foro de discusión, se opta por empezar la discusión en un foro provisional, en MSN (Messenger), que permitiera compartir documentos y opiniones en torno a la función de la asesoría técnico pedagógica, especialmente para quienes se desempeñan en esta labor dentro de los Cursos Estatales de Actualización.

El diseño del foro a pilotear

Denominación: La Asesoría Técnico Pedagógica en las Escuelas de Educación Básica.

Dirigido a: asesores técnicos pedagógicos de educación básica que participan en los Cursos estatales de Actualización.

Introducción:

Los maestros y maestras de educación básica realizan aprendizajes constantes al reflexionar sobre los resultados de la enseñanza, análisis de procedimientos didácticos, observar cómo y en qué condiciones aprenden los alumnos; al comunicarse con

otros docentes y en el contacto con la literatura especializada, que les permite confrontar ideas y experiencias con las de otros.

Este foro de discusión tiene el propósito de ser un espacio de discusión de los asesores, en el que los conocimientos de cada uno ellos, como sujetos con actividades técnico pedagógicas en escuela, zona o equipos de los niveles educativos, se comparte con la clara idea de un aprendizaje colaborativo.

Se distribuirá el temario a desarrollar en un periodo de 8 semanas (anexo 3), cuyas reflexiones sustentadas en lecturas especializadas y en la experiencia personal nutrirá al colectivo de estudio. Nadie da lo que no tiene, por eso la premisa es reconocer debilidades y fortalezas que lleven a compartir conocimientos y a aprender aportando.

El foro contará con un equipo coordinador para dirigir la discusión, más allá del monitoreo, y hacer aportes que orienten hacia la riqueza de explotar totalmente el potencial pedagógico del espacio virtual diseñado para ello; como una sala virtual de trabajo, para compartir ideas y documentos de forma asincrónica.

En el diseño del foro de discusión se seguirán variados pasos para llegar a su implementación:

Se decidirá la temática, inscribiéndola en un aspecto de necesidad y pertinencia para mejorar los cursos estatales, partiendo de poner en marcha procesos de aprendizaje de nuevo tipo con los asesores pedagógicos.

Se vincularán los contenidos con otras necesidades que manifiesta el asesor para acceder a puntajes que le reditúen mejores ingresos económicos, la opción encontrada en tiempo y forma fue lo relativo a los Exámenes Nacionales de Actualización.

Se convocará a asesores a participar en la temática, seleccionando a los primeros 40 de ellos, quienes en el proceso de discusión virtual y en el reconocimiento de atender debilidades en el conocimiento para responder con eficacia los requerimientos de los participantes en los cursos estatales.

Se implementará una encuesta que dé cuenta de las posibilidades de acceso al internet y de sus conocimientos previos en los foros de discusión, que permita, además, saber si han tenido alguna experiencia previa con el uso de internet y los foros de discusión.

Se seleccionarán materiales de apoyo para la discusión y se subirán al espacio de la comunidad virtual que servirá como el foro de intercambio de experiencias.

Una vez facilitado el acceso a los documentos, se determinará un período de respuesta de manifestación del interés de participación. Se considera que podría haber participaciones anónimas para asegurar la libertad de opinión. Para todo este proceso de construcción está en el centro, como guía de actuación permanente el:

1. Perfil de los participantes: características de los sujetos de la muestra, datos de identificación meramente informativos.
2. Perfil de intereses: análisis de las expectativas y definición al entorno de las personas que integraron el foro.

3. Organización del foro: valoración de la satisfacción en relación a las dos secciones estructurales del foro: el espacio de discusión e intercambio, y el espacio de información (los documentos puestos a disposición en el espacio virtual).

En la comunidad virtual se pondrán ligas para descargar recursos tecnológicos como el Acrobat Reader para poder leerlos, además de impulsar a que se busquen otros documentos para compartir, textos que fortalezcan la discusión del eje detonador. Los documentos puestos a disposición por la moderación serán seleccionados y organizados según la temática, con una planeación de tiempo de estudio.

Es evidente que hay muchas razones para utilizar tecnologías de aprendizaje, a los profesores les gusta tomar decisiones, sin embargo estas decisiones son restringidas y determinantes regularmente por el contexto epistemológico y organizacional en el cual se trabaja (Tébar, 2003). Hay por lo menos cuatro dimensiones que contribuyen al contexto organizacional: la dimensión epistemológica y cultural, la dimensión de tiempo y espacio, la dimensión tecnológica y la dimensión de administración de estudio; éstos son los ambientes de aprendizaje basados en tecnología.

4.4 Resultados del aprendizaje

Al terminar el foro, el docente participante será capaz de:

Comprender la importancia del colectivo de estudio que le permite probar cuánto ha aprendido a lo largo de su experiencia en la escuela o de su participación en procesos formativos de asesoría, así como identificar debilidades que deben atenderse en la formación permanente, poniendo en juego sus saberes para dar solución a situa-

ciones problemáticas que posiblemente se presenten en el aula o en la escuela, sus conocimientos acerca de los materiales educativos en que apoya su trabajo cotidiano, de la comprensión de los enfoques actuales para la enseñanza o la gestión escolar.

Manejar adecuadamente el sustento de la misión de la escuela y la calidad educativa, la enseñanza y la calidad del aprendizaje, la mejora escolar y sus implicaciones para la asesoría técnica que le lleven a perfeccionar la labor cotidiana de su función para desempeñarse mejor en los Cursos Estatales de Actualización.

En este tenor, se entregará un producto escrito o ensayo que permita contar con elementos para cualificar el nivel de alcance de la meta, amén de lo que se analiza a partir de las participaciones en el mismo foro de discusión.

⊕ Indicaciones para el participante:

Dado que interesa conocer los saberes y experiencias de otros que se desempeñan en la asesoría técnico pedagógica y prepararse mejor para atender con eficiencia las tareas de asesoría de los Cursos Estatales de Actualización, se sugiere tener en consideración lo que sigue para una participación en el foro más activa y sustentada:

- Lee los contenidos.
- Planifica tu tiempo de estudio.
- Construye tu participación para el foro, que no excedan más de 200 palabras.
- Sustenta tus participaciones en el ir y venir de la teoría a la práctica.

Comenta las participaciones de tus compañeros y concluye.

En la organización del foro, los coordinadores integrarán equipos para procesar conclusiones de las discusiones y para preparar productos por bloque, con el fin de tener materiales que reflejen el nivel de manejo temático y que sean insumos para apoyar la práctica cotidiana del asesor y fortalecer así su desempeño en la conducción de los Cursos Estatales de actualización.

En este documento se encuentra la distribución temática diseñada para ser abordada en un espacio de 8 semanas, así como, en la misma temática, los propósitos a alcanzar en cada momento a partir de las preguntas de reflexión que serán abordados en cada punto del foro. Estas reflexiones son solamente preguntas detonantes para organizar en su entorno las participaciones.

Se te hará saber de la composición de estos equipos con anticipación. Presta atención a las lecturas que se sugieren y que estarán a tu disposición en los Centros de Maestros, en caso de no estar en tu biblioteca personal que la institución te ha hecho llegar. Además de las lecturas se ofrecerán documentos de las discusiones actuales sobre la temática, éstos estarán en la sección de "Mis documentos" en la comunidad virtual, que funciona como el foro discusión.

4.5 Lecturas

Los criterios para la selección de las lecturas de la presente propuesta, en el desarrollo del foro para asesores, han sido los siguientes:

- a. Lecturas oficiales que enmarcan los principios filosóficos y bases legales de la educación básica
- b. Lecturas que presentan reflexiones y aportes teóricos para delimitar la misión de la escuela y la calidad educativa como tarea fundamental de observancia para el asesor.
- c. Lecturas que presentan diversos análisis sobre la enseñanza y la calidad del aprendizaje. La importancia del papel del maestro, sus prácticas y el papel del asesor de zona escolar.
- d. Lecturas que abordan elementos teóricos y experiencias sobre la planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje. De qué manera puede apoyar el asesor a directivos y docentes.
- e. Lecturas que abordan, con sentido crítico y propositivo, el papel de la asesoría técnica como una nueva función, el diagnóstico del plantel y consideraciones del acompañamiento académico a los docentes y directivos.

Con estos criterios se presentan títulos bibliográficos y una referencia elemental de su contenido, con la aclaración de que cada uno de estos materiales se encuentran en las bibliotecas de los Centros de Maestros en todo el estado de Michoacán.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1996) La evaluación en Historia 4º.
Libro para el maestro. Primaria, México.**

El texto presenta un panorama general sobre la evaluación del aprendizaje en el salón de clase: los propósitos, los criterios fundamentales y los principales problemas que se presentan en las prácticas y en la elaboración de instrumentos de evaluación, así como las características de los diversos instrumentos que los maestros pueden utilizar en la evaluación de los diferentes tipos de propósitos de aprendizaje: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993a) *Plan y programas de estudio de educación básica. Primaria, México.*

El texto establece los propósitos generales de la educación primaria y señala además la organización, características y orientaciones generales para la enseñanza de las asignaturas.

En el apartado “Español: enfoque” se describen los propósitos generales de la enseñanza del español en la educación primaria, los rasgos principales del enfoque de la asignatura, las formas de organización de los contenidos de enseñanza, las situaciones comunicativas básicas que se pueden promover de manera permanente y las características de los componentes de la asignatura.

En el apartado “Matemáticas: enfoque”, se describen los rasgos principales del enfoque para la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria, los propósitos generales de estudio y las características de los ejes de organización de los contenidos de estudio de la asignatura.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993b) *Plan y programas de estudio de educación básica. Secundaria, México.*

El documento señala los objetivos generales de la educación secundaria, así como las prioridades del plan de estudios y la distribución del tiempo de enseñanza para las asignaturas de este nivel educativo.

En el apartado “Español: enfoque”, se describen los rasgos principales del enfoque de la enseñanza del español en la educación secundaria, los cambios en la enseñanza de la asignatura, los propósitos generales de enseñanza del español en la educación básica y las características de los componentes que integran esta asignatura.

En “Matemáticas: enfoque” se describen los rasgos principales del enfoque para la enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria, los propósitos generales de estudio, la organización de los contenidos y algunas consideraciones sobre los contenidos más importantes de esta asignatura en los tres grados.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2000) *Programa Nacional de Educación 2001-2006, México.*

En el apartado “La transformación de la educación básica” se propone una reflexión acerca de la sociedad que se espera construir sobre la base de la transformación de la educación básica, y se enuncian los rasgos de la educación básica de buena calidad que se pretende lograr.

En “La educación básica que queremos” se enuncian los propósitos de la educación básica respecto de las competencias fundamentales del conocimiento, del desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad, así como la asimilación de conocimientos

que les permitirá a los alumnos comprender el mundo natural y social, su evolución y su dinámica.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2000b) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, artículo 3°.

El documento establece las características, las finalidades y los principios filosóficos que orientan y regulan la educación en México, los niveles y las modalidades, así como las facultades de la Federación en la elaboración de los planes y programas nacionales de educación.

***Ley General de Educación*, artículos 5°, 6°, 7° y 8°.**

El texto hace referencia a las bases legales de los principios filosóficos enunciados en el artículo 3° constitucional; destaca, particularmente, el carácter laico, gratuito, democrático y nacional de la educación básica en México.

PERKINS, DAVID (2000), *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, México, SEP /Gedisa.

En el artículo “La escuela inteligente”, el autor analiza las características de las metas y los objetivos fundamentales de la educación efectiva, el papel de la reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las características de las escuelas que logran aprender y transformarse para superar estos desafíos.

En el texto “Las campanas de alarma”, el autor reflexiona sobre los distintos tipos de conocimiento frágil y el pensamiento pobre que logran los alumnos en la escuela, identifica algunas causas y establece consecuencias de carácter social y económico. Asimismo, reflexiona acerca de la necesidad de desarrollar escuelas inteligentes,

capaces de promover una educación efectiva centrada en el conocimiento generador y el pensamiento.

SAINT-ONGE, MICHEL (2000), *Yo explico, pero ellos ¿aprenden?...*, México, SEP /Mensajero.

En el primer apartado se reflexiona sobre algunos principios e ideas limitadas que los maestros suelen tener acerca de la enseñanza, el aprendizaje y los alumnos. Asimismo, reflexiona sobre la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje, y desarrolla planteamientos y sugerencias interesantes que ayudan al maestro a promover aprendizajes efectivos o de calidad.

SEGOVIA, JESÚS DOMINGO, coord., (2001) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, España, Octaedro.

En el apartado "Escenarios y contextos de acción" se aborda la necesidad de comprender la complejidad del cambio profundo en las prácticas educativas. Señala la importancia de que el asesor reconozca que los procesos de cambio son diferenciados porque suceden en contextos escolares diversos, y orienta sobre el tipo de relación que debe establecer con el centro escolar por ser su principal ámbito de acción.

El texto "Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida" caracteriza las funciones del asesor y sus diferencias respecto del rol que ejerce un docente. Describe algunas dificultades que el asesor enfrenta durante la "construcción" de su nuevo rol, así como las facultades y compromisos profesionales propios de su función.

El texto “Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento” se centra en el análisis de diferentes enfoques sobre la asesoría a propósito del movimiento “mejora en la escuela”.

Plantea conjugar la asesoría al centro escolar con la del aula a partir de diversas experiencias que han demostrado que transformar la organización escolar no es suficiente para mejorar la equidad y calidad del proceso y los resultados educativos si no se cambian las prácticas docentes.

4.6 Contenidos

Bloque I

4. 6.1 La misión de la escuela y la calidad educativa

4.6.1. 1 Principios filosóficos y bases legales de la educación básica

Propósitos:

- ⊕ Reconocer los principios filosóficos y las bases legales que regulan el sistema educativo y distinguir sus implicaciones en la organización de las funciones directivas y en la práctica educativa.
- ⊕ Valorar la educación básica como un servicio de orden público e interés social y, con base en la reflexión y el análisis, asumir y promover el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

Contenidos:

- a) Finalidades de la educación pública.

- b) Principios filosóficos y bases legales de la educación pública: carácter laico, gratuito, nacional y democrático.

Reflexiones básicas:

- ⊕ ¿Cuáles son las finalidades de la educación pública en México, y cómo se expresan en los principios filosóficos y las bases legales que la rigen?
- ⊕ ¿Qué relación hay entre calidad y equidad de la educación y los principios filosóficos y las bases legales?
- ⊕ ¿Por qué es importante garantizar el carácter laico, gratuito, nacional y democrático de la educación pública?
- ⊕ ¿Por qué es importante que el asesor técnico reconozca y asuma los principios filosóficos y las bases legales que rigen la educación pública en nuestro país?

4. 6.1. 2 La tarea fundamental de la escuela

Propósitos:

- ⊕ Reconocer y comprender la misión de la escuela, así como el sentido de los propósitos de la educación básica, es decir, el conjunto de conocimientos, competencias, valores y actitudes fundamentales para el aprendizaje autónomo y la formación integral que todos los niños mexicanos deben lograr al culminar la educación básica.

- ⊕ Comprender el significado de las necesidades sociales del individuo respecto a la educación y su relación con los propósitos fundamentales de la educación básica.
- ⊕ Reflexionar acerca de los retos que implica para el personal de apoyo técnico el logro de la tarea fundamental de la escuela.
- ⊕ Contenidos:
- ⊕ Propósitos generales de la educación básica.
- ⊕ El sentido de la misión de la escuela.

Reflexiones básicas:

- ¿Cuál es la tarea o misión fundamental de la escuela en la educación básica?
- ¿Cuáles son las necesidades sociales del individuo vinculadas con la educación básica?
- ¿Cuáles son y en qué consisten los propósitos generales de la educación primaria y secundaria? ¿Qué relación existe entre los propósitos generales de los dos niveles educativos?
- ¿Por qué es importante que el personal de apoyo técnico reconozca como propia la tarea o misión fundamental de la escuela en la educación básica?
¿De qué manera puede apoyar a directivos y maestros a cumplir esta tarea fundamental?

4.6. 1. 3 La calidad de la educación básica Tema

Propósitos:

1. Analizar el concepto de calidad de la educación y comprender la relación de sus componentes fundamentales: relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad.
2. Valorar la influencia que tienen en la calidad de la educación las formas de enseñanza, la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela y el desempeño de los directivos escolares.
3. Reconocer que el mejoramiento de la gestión escolar influye en la calidad de los resultados educativos que obtienen las escuelas.
4. Identificar los principales desafíos a que se enfrentan maestros, directivos y personal de apoyo técnico para mejorar la calidad de la educación básica.

Contenidos:

- ⊕ La calidad educativa: sus componentes e implicaciones para la práctica educativa.
- ⊕ Rasgos críticos de la organización y funcionamiento de nuestras escuelas.
- ⊕ Principales rasgos de la nueva escuela.
- ⊕ Influencia de la organización y funcionamiento de la escuela en la calidad educativa.
- ⊕ Factores asociados con el mejoramiento de la calidad educativa.

- ⊕ El papel del director en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Reflexiones básicas:

1. ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje de los alumnos que se identifican comúnmente en la escuela?
2. ¿Cuáles son los componentes de la calidad educativa?
3. ¿Cuál es el papel del asesor técnico para apoyar la mejora de la calidad del aprendizaje de todos los alumnos?
4. ¿Qué acciones realizaría para tener un papel más activo como orientador y asesor pedagógico de directivos y docentes?

Bloque 2

4.6.2 La enseñanza y la calidad del aprendizaje

4.6.2.1 La calidad del aprendizaje

Propósitos:

1. Analizar y comprender que el logro de la tarea fundamental de la escuela depende de la calidad del aprendizaje que adquieren los alumnos.
2. Identificar algunas evidencias y consecuencias de la deficiente calidad de los aprendizajes que logran los niños en la escuela.
3. Reconocer que las deficiencias en la calidad del aprendizaje imposibilitan a los alumnos seguir aprendiendo de manera autónoma a lo largo de la vida.

Contenidos:

1. Características de la escuela inteligente: informada, dinámica y reflexiva.
2. El aprendizaje reflexivo.
3. El conocimiento generador: retención, comprensión y uso activo del conocimiento.
4. Las insuficiencias de la enseñanza tradicional: el conocimiento frágil y el pensamiento pobre.
5. Los problemas de aprovechamiento en la escuela.

Reflexiones básicas:

- a) ¿Cuáles son los rasgos esenciales de la educación que queremos para los alumnos? ¿Qué papel desempeña la reflexión en el proceso de aprendizaje?
- b) ¿Cuáles son las evidencias relacionadas con la deficiente calidad de los aprendizajes que logran los alumnos? ¿Cuáles son las características del conocimiento frágil y el pensamiento pobre?
- c) ¿Cómo influye la deficiente calidad de los aprendizajes en la capacidad de los alumnos para seguir aprendiendo por cuenta propia?
- d) ¿De qué manera puede apoyar el asesor técnico a directivos y maestros en la mejora de la calidad de los aprendizajes de sus alumnos?

4. 6.2.2 Las prácticas de enseñanza: su influencia en el logro de la misión de la escuela

Propósitos:

- 3 Conocer algunas prácticas de enseñanza y analizar la repercusión que tienen en la calidad del aprendizaje logrado por los alumnos.
- 4 Reconocer que la calidad de los aprendizajes que logran los alumnos depende de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la escuela.
- 5 Identificar algunos principios básicos de enseñanza eficaz que favorecen el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.

Contenidos:

- Importancia del papel del maestro en la calidad de la educación.
- Las prácticas de enseñanza y su influencia en la calidad del aprendizaje.
- Rasgos de la enseñanza efectiva.

Reflexiones básicas:

- ¿Qué prácticas de enseñanza influyen en el aprendizaje de calidad de los alumnos? ¿Cómo repercuten en la autonomía intelectual de los alumnos?
- ¿Cómo puede mejorarse la calidad del aprendizaje? ¿Cuáles son los rasgos de la enseñanza efectiva?
- ¿Cuál es el papel que les corresponde a los maestros en el mejoramiento de la calidad del aprendizaje? ¿Cómo puede apoyar el asesor técnico a directivos y docentes de un plantel para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos?

4.6.2. 3 La planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje

Propósitos:

- Reconocer que los propósitos generales establecidos en los planes y programas de estudio constituyen los principales referentes para planear y orientar la enseñanza, así como para evaluar el aprendizaje de los alumnos de educación básica.
- Comprender que la aplicación de los enfoques de enseñanza contribuye al logro de los propósitos educativos.
- Reconocer que la planeación de la enseñanza favorece el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.
- Identificar la importancia de la información que aporta la evaluación del aprendizaje para mejorar procesos de enseñanza.

Contenidos:

- Propósitos y enfoques de enseñanza de la educación básica (español y matemáticas).
- La planeación de la enseñanza según sus objetivos y temporalidad.
- La evaluación del aprendizaje.
- La importancia de la evaluación del desempeño de los alumnos.
- Uso del portafolios.

Reflexiones básicas:

- ¿Cuáles son los principales rasgos del enfoque de enseñanza de español y matemáticas? ¿Qué importancia e implicaciones tienen para la planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje?
- ¿Cómo mejorar la planeación de la enseñanza?
- ¿Cómo mejorar la evaluación del aprendizaje y del desempeño de los alumnos?
- ¿De qué manera puede apoyar el personal técnico a directivos y docentes de un plantel para mejorar la planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje?

Bloque 3

4.6.3 La mejora escolar y sus implicaciones para la asesoría técnica

4.6.3.1 La asesoría técnica: una nueva función

Propósitos:

- Reconocer la complejidad de la cultura escolar como una condición necesaria para apoyar eficazmente al personal de las escuelas en el cumplimiento de los propósitos educativos.
- Reflexionar sobre las prácticas actuales de la asesoría técnica y analizar las principales funciones y necesidades de formación del asesor técnico para la promoción de procesos de cambio y mejora de la escuela.

Contenidos:

- La mejora escolar y sus implicaciones en las funciones de apoyo técnico.
- La escuela, ámbito central del trabajo del asesor.
- La importancia y caracterización de la asesoría técnica a directivos y docentes.

Reflexiones básicas:

- ¿Por qué es necesario comprender la complejidad de la cultura escolar para promover la mejora escolar?
- ¿Qué implicaciones tiene el cumplimiento de la misión de la escuela en las tareas del asesor técnico?
- ¿Por qué el centro escolar es el ámbito de acción privilegiado para la asesoría técnica?
- ¿Qué diferencias existen entre el rol del docente y el del asesor técnico?
- ¿Qué conocimientos, habilidades, valores y actitudes requiere el asesor técnico para relacionarse con los centros escolares y promover procesos de cambio y mejora escolar?

4.6.3.2 El diagnóstico del plantel y la asesoría técnica**Propósitos:**

- Reflexionar sobre la importancia de contar con información sistemática de la situación educativa del plantel para atender las necesidades de apoyo técnico a directivos y docentes.
- Identificar los puntos de partida y las condiciones necesarias para realizar el diagnóstico o autoevaluación del plantel.

Contenidos:

- 3 La importancia del diagnóstico educativo del plantel.
- 4 Puntos de partida y condiciones para realizar el diagnóstico.
- 5 La enseñanza y el aprendizaje en el centro del diagnóstico.

Reflexiones básicas:

- 5.5 ¿Por qué es importante que directivos y docentes de una escuela realicen un diagnóstico o autoevaluación del plantel?
- 5.6 ¿Por qué es importante que la enseñanza y el aprendizaje estén en el centro del diagnóstico?
- 5.7 ¿Qué tipo de información es indispensable para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos? ¿De qué fuentes se puede obtener?
- 5.8 ¿De qué manera podría aprovechar el asesor técnico la información que se obtiene del diagnóstico del plantel?
- 5.9 ¿Cómo puede el asesor técnico promover y apoyar a directivos y maestros en la

autoevaluación del plantel a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos?

4.7 Evaluación

Toda actividad planificada debe evaluarse, por ello contaremos con instrumentos que nos permitan sistematizar los resultados:

- De diagnóstico. Recogerá opiniones de los participantes, tanto para sí como para los coordinadores, quienes habrán de compartir un trabajo de sistematización de la experiencia. El primero de ellos será la técnica Kwlh (anexo 7) que se pondrá al conocimiento de todos, en su primer momento con las dos primeras interrogantes y al terminar el resto de las preguntas de autoevaluación. El segundo instrumento será el cuestionario diagnóstico (anexo 8) que se pedirá se conteste al empezar el foro; en él se presentan preguntas sobre las habilidades tecnológicas y sobre las dificultades de contexto que permiten u obstaculizan el proceso de aprendizaje virtual.
- De proceso. Con el mismo formato KWLH se dará respuesta a las interrogantes 3, 4 y 5 en las que se anotan los aprendizajes y las posibilidades de mejora en oportunidad, así como el registro de actitud con el tipo de colectivo virtual y se plantean aspectos que permiten planear posteriores acciones de fortalecimiento.

- De salida. Cada uno de los equipos que se conformen integrarán un artículo que muestre la conclusión de las reflexiones y de los puntos considerados estratégicos en la asesoría técnico pedagógica, lo que será considerado un elemento de evaluación y de autoevaluación.

4.8 Calendario

Bloque	Tema	Tiempo
Bloque 1 La misión de la escuela y la calidad educativa	1) Principios filosóficos y bases legales de la educación básica	Semana 1
	2) La tarea fundamental de la escuela	Semana 2
	3) La calidad de la educación básica Tema	Semana 3
Bloque 2 La enseñanza y la calidad del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • La calidad del aprendizaje 	Semana 4
	<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas de enseñanza: su influencia en el logro de la misión de la escuela 	Semana 5
	<ul style="list-style-type: none"> • La planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje 	Semana 6
Bloque 3 La mejora escolar y sus implicaciones para la asesoría técnica	a) La asesoría técnica: una nueva función	Semana 7
	b) El diagnóstico del plantel y la asesoría técnica	Semana 8

4.9 Recurso Humano

Para llevar a cabo la propuesta se cuenta con un equipo auxiliar. En el caso de la

página web con dos prestadores de servicio social del Tecnológico de Morelia, con una inversión de tiempo aproximado de 2 horas diarias que utilizarán en:

- ⊕ Investigar sobre el mejor software a utilizar
- ⊕ Descargar el software gratuito
- ⊕ Conocer experiencias en otras instituciones.
- ⊕ Conocer el programa: su diseño interno, lenguaje de programación y modificación de adaptación
- ⊕ Hospedaje y prueba
- ⊕ Evaluación.

Para la preparación de los materiales se contará con apoyo secretarial que permita tener a la mano los documentos, capturados y formateados, listos y colocados en el foro de discusión, así como fotocopia de algunos libros que asesores no contaban con ellos y que requirieron en comunicación telefónica o por correo electrónico.

Para el caso de la conducción se involucrará la coordinadora estatal de apoyo a los asesores técnicos pedagógicos de la Secretaría de Educación, quien facilitará la convocatoria de los involucrados.

4.10 Costos

Los costos no serán gravables para la institución ni para el sustentador de la propuesta porque son los de uso común que cuenta la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro y que le permite el convenio comercial de los servicios de internet.

CONCLUSIONES:

La indagación teórica de la presente tesis aborda las preguntas de investigación con enfoque analítico, sin embargo hay aspectos donde es necesario tratarlos profundizando en otras de sus líneas problemáticas que en esta ocasión no se trabajan, como la necesidad de que la institución tenga certeza de su esfuerzo en resolver interrogantes como las que siguen:

- ¿Logra el programa las metas propuestas?
- ¿Son los cambios producidos un resultado directo del programa, o son resultado de otros factores que ocurrieron simultáneamente?
- ¿Cambia el impacto del programa dependiendo del grupo al que se está tratando de beneficiar (hombres, mujeres, pueblos indígenas, niveles, modalidades), o de la región, o a través del tiempo?
- ¿Tuvo el programa efectos inesperados, ya sean positivos o negativos?
- ¿Hay cambios actitudinales y de habilidades específicas en los docentes, dentro del aula, que reflejen nuevos resultados en los estudiantes?
- ¿Se reconocen cambios educativos cualitativos y en éstos cómo se valoran a los CEA?

Las interrogantes corresponden a una investigación de análisis de impacto que no puede postergarse por su relevancia social de los programas de actualización que tiene a cargo la institución, lo que le llevará a tener precisión de la implicación práctica de los aprendizajes que promueve, por ahora se trabaja lo que se especifica en

los problemas de investigación. Aspectos todos no desarrollados en la presente investigación.

La investigación fue diseñada para indagar e interpretar el proceso, analizar el impacto del programa y ofrecer sugerencias de mejora que fortalezcan el trabajo, por lo tanto para trabajarse en dos ámbitos: las acciones del programa y los sujetos actores principales de los Cursos Estatales de actualización, entre ellos:

- a. El personal académico de la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro, quienes tienen a su cargo la coordinación estatal de la promoción del diseño, la implementación, la selección de asesores, la edición de materiales, la difusión de la oferta, el seguimiento y la evaluación.
- b. Los asesores, quienes después de recibir una capacitación de 20 hrs, aproximadamente, regresan a sus lugares de origen para atender a grupos de docentes con un número que oscila de 15 a 30, siempre con la intención de cumplir con su función en su zona escolar, alcanzar el puntaje de Carrera Magisterial u otras más loables en la labor educativa.
- c. Los docentes participantes en los cursos, quienes son conducidos por el asesor hacia el producto del curso-taller. En ellos inicialmente está presente el interés por los puntos, como puede verse en las gráficas de resultados y se avizoran ligeros cambios.
- d. Los diseñadores, quienes cada vez son menos en el estado, que en sus tiempos posibles, después de sus labores de trabajo, pueden dedicar espacio para

- generar una propuesta que será revisada por el personal académico de Unedeprom y después ser validados en la capital del país.
- e. Sujetos tipo, quienes por su función promueven constantemente las acciones de actualización y profesionalización en sus docentes; casi todos ellos en labores de supervisión o jefe de enseñanza, reconocidos por su liderazgo académico
 - f. Las instituciones oferentes, quienes albergan laboralmente a quienes diseñan los CEA y otras propuestas educativas, mismas que hacen suyo el curso validado y lo promueven, galardonándose de su demanda, pero que no facilitan tiempo ni materiales para que el diseñador trabaje.

Además de los actores que participan, como ha sido descrito, los procesos tuvieron un contexto problemático que limitó la investigación de campo: Uno de los grupos sindicales recientemente había cambiado al 95% del personal de los Centros de maestros y de Unedeprom, tomaron el puesto en función, a excepción del equipo académico estatal.

El grupo sindical habría etiquetado a los CEA como neoliberales y ajenos a las necesidades de los docentes, por lo tanto se presentarían nuevas propuestas diseñadas por ellos. Lo que resultó fue el acuerdo de impulsar ambos diseños, sin embargo el de menos impulso fueron los CEA y más la propuesta alternativa, que por cierto era más instrumental que los materiales que se criticaban, pues en lugar de ir hacia estrategias didácticas que favorecieran los aprendizajes en el aula, se presentaban cursos de papiroflexia, de baile, de hortalizas, entre otros.

Aunado a lo anterior, la demanda de los CEA creció considerablemente, casi el 20%, a pesar que en regiones completas los Centros de Maestros estaban cerrados por meses y en otros se objetaba su inscripción amparados en el desconocimiento y en la descalificación.

Todos los Centros de Maestros recibieron los instrumentos para su aplicación, pero solamente seis de ellos cumplieron, que numéricamente representó el 43% del diseño de la muestra; la conflictividad por razones políticas lo había impedido.

Otra limitante, fruto del contexto que se vivía, fue que no pudo aplicarse un instrumento a quienes estaban en los Centros de Maestros y en el equipo académico estatal, tampoco a los diseñadores ni a las instituciones oferentes, en parte porque casi el 100% estaba en una situación de no querer complicaciones con el grupo sindical, pero por otro lado, porque en el equipo académico estuvo trabajando en cafés públicos, espacios de recreación o domicilios particulares, sin condiciones de atender todo el trabajo a su cargo y muchas veces sin coincidir en tiempos.

Es esta la razón de que los resultados respondan mínimamente a los propósitos planteados. Sigue pendiente la investigación, de coherencia entre el decir y el hacer, tanto en diseñadores, equipo académico estatal e instituciones oferentes, además del análisis de estas contradicciones desde la propia voz y práctica de sus protagonistas. Pero sobre todo, de llegar con la investigación hasta el impacto en el aula, en la práctica real del docente que asiste a los CEA, porque todas estas dificultades impidieron hacerlo, lo más que pudo obtenerse fue el impacto que logran los CEA en los docentes, según sus propias declaraciones.

Finalmente la puesta en operación de la propuesta de abrir los CEA en un sitio web y combinar lo presencial con lo virtual, específicamente con asesores en la etapa del piloteo, para flexibilizar el currículo preescrito, no fue posible. Se probó en otras ofertas de cursos y talleres en línea, que existe interés en participar en esta modalidad, que bien habría atendido la desinformación y las etapas del curso taller: el pre-taller, el taller y el pos-taller, y no solamente el taller, con sus limitaciones de interacción entre asesores, entre participantes y entre usuarios en general con los diseñadores y el equipo académico estatal.

En lo que se refiere al diseño, desarrollo y evaluación de los Cursos Estatales, hay que considerar, para efecto de mejora, los siguientes aspectos:

- a. La planificación debe hacerse oportunamente, de manera colectiva y participativa, incluyendo reuniones interactivas con los destinatarios.
- b. Quienes van a impartir la capacitación y el desarrollo mismo del taller deben estar preparados a fondo para hacerlo.
- c. Todas las actividades deben enfocarse a necesidades reales presentes y futuras de los participantes y del programa innovativo.
- d. Debe haber un programa previo de actividades preparatorias para el curso taller, el llamado pre-taller que es fundamental.
- e. El curso taller debe estar bien estructurado, pero a la vez ser flexible para poder incorporar las aportaciones que surjan durante su desarrollo.
- f. Las actividades deben estar orientadas hacia la práctica y hacia la acción, con la necesaria fundamentación teórica.

- g. El aprendizaje debe ser activo y participativo, las competencias desarrolladas deben ser demostradas por los participantes durante el curso taller.
- h. Deben ser considerados cuatro niveles de impacto: La valoración de las competencias a desarrollar; la construcción colectiva de las conceptualizaciones necesarias para el desarrollo de tales competencias; el desarrollo eficaz y eficiente de las competencias por cada uno de los participantes y; la transferencia de las competencias desarrolladas al trabajo de todos los días.
- i. El curso taller debe considerar una diversidad de actividades de aprendizaje, incluyendo el modelado, la ejercitación en condiciones simuladas y reales, la retroalimentación respectiva.
- j. El curso taller debe tener seguimiento con apoyo sistemático a los participantes en sus lugares de trabajo; el pos-taller igualmente importante.

Todas éstas acciones encadenadas a propósitos de mejora que habrían salido del piloteo de la propuesta, además de una calidad de aprendizaje y de enseñanza que iría de la mano con la innovación, pues sus formas constructivistas llevaría a las aulas, ya no el discurso, sino el hacer de nuevos marcos psicopedagógicos, porque nadie enseña lo que no sabe y el docente necesita transitar por este tipo de aprendizajes para poder dales impulso.

Trabajar el tema de Los Cursos Estatales de Actualización y la Profesionalización del Maestro permitió claridad de los considerandos anotados anteriormente, así como de los alcances en un ambiente educativo lleno de complicaciones, en el que se entrecruzan intereses, no coincidentes en muchos de los casos, para impactar en la oferta

educativa de actualización magisterial, tales como los de los actores principales del proceso, los grupos sindicales, la autoridad responsable de la normatividad nacional y las instituciones, públicas y privadas, que intervienen en el escenario general para la profesionalización docente.

Abordar las distintas conceptualizaciones de profesionalización, permitió dejar claro que la oficialidad promueve una de ellas que tiene que ver con las conflictivas expectativas que la sociedad demanda mediatizadas por quien dirige el Sistema Educativo Nacional.

Lo anterior permite vincular y analizar los esfuerzos de la conformación y funcionamiento de los colectivos escolares en donde los docentes tienen la posibilidad de insertarse como sujetos reflexivos al frente de su materia de trabajo, de constituirse en una masa crítica y propositiva; tienen posibilidad de cuestionar lo que ha desvirtuado la tarea de formación continua: la carrera magisterial y hacer de su propio espacio de trabajo, un lugar de reflexión acción rumbo a su propia profesionalización y compromiso social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alba De Alicia (2002) EVALUACIÓN CURRICULAR, edit, UNAM Centro de Estudios sobre la Universidad, México
- American Psychological Association. (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2a. ed. en español de la 5a. ed. en inglés). Distrito Federal, México: Manual Moderno.
- Ballenilla Gamarra, F. (1995) *Enseñar investigando ¿Cómo formar profesores desde la práctica?*. Sevilla, España. Diada Editorial.
- Bates, A. (1999). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. México D.F.: Trillas.
- Beuchot, M.(1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. Facultad de filosofía y letras de la UNAM, México.
- Blanco, Nieves (1993). La cultura institucional de la enseñanza, en *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, España. Praxis.
- Casanova, Ma. Antonia (1998) *La evaluación educativa, Escuela Básica, Biblioteca Para Actualización del Maestro SEP*, México.
- Casarini, M. (1997). *Teoría y diseño curricular*. Monterrey, México: Ed. Trillas-UV.
- Cebrián, J. (1998). *La red, cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Colombia: Taurus.

- Contreras Domingo, José. (1997) "Las nuevas políticas educativas y la autonomía profesional del profesorado", en: *La autonomía del profesorado*, Madrid. Morata.
- Covarrubias, V. Francisco (1995) *Las herramientas de la razón: la teorización potenciadora de procesos sociales*. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Darling-Hammond, Linda El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo, en *Cuadernos de Discusión Docente*, SEP, México
- De la Graza, Enrique (1988) *Hacia una metodología de la reconstrucción*. Editorial Porrúa, México.
- De Miguel, M. (1998). *La evaluación del profesorado: Criterios y propuestas para mejorar la función docente*. México. Revista de Educación
- Estañán Vanacloig Santiago *La Dinámica De Grupos En Espacios Virtuales* accedido el 10 de septiembre de 2004 en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=9&articuloSeccion_id=2253,
- Franklin, U. (1990). *The Real World of Technology*. Ottawa: House of Anansi Press
- Furlan, A. (1996) *Currículum y condiciones institucionales*, México, Ed. CIEEN, Moravallado
- García Álvarez, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Marfil, Alcoy.
- García Argüelles, Rosa Elena (1999). *Glosario de Términos.*, en *Antología del Curso Inducción a la Educación a Distancia.*- Mex. Xalapa, U.V.

- Gimeno Sacristán J. y A. Pérez Gómez (1994). Enseñanza, Cultura y Sociedad: Los efectos complejos de la transmisión cultural en la escuela (en) La enseñanza, su teoría y su práctica. Morata.
- Gimeno Sacristán, J (1989). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata
- González, Rivera Petra (2004) *Los foros de discusión en línea: su potencial como herramienta cognoscitiva*, Secretaría de Educación de Nuevo León, Méx; accesado el 12 de septiembre de 2004 en www.somece.org.mx/virtual2003/po-nencias/comunidades/foros/foros.pdf,
- Gutiérrez Vázquez, Juan Manuel (2005) Con paso lento y agitadamente. Charla y presentación de su obra. Unedeprom, febrero 2005.
- Hernández, R. (1998) Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill, México
- Kelley Salinas, Guillermo. (2001) *Mensaje a los educadores en Intel educar para el futuro. Adaptación para México por el ILCE y UPN. Edición propia*
- Latapí Sarre Pablo, *Becas o política de equidad*, , accesado el 16 de septiembre de 2004 en <http://drclas.fas.harvard.edu/programs/PLSreview.html>
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, P.P.U.
- Menghini Raúi Armando, *El discurso de la profesionalización en la docencia*, recuperado el 10 de Abril de 2004 de la [www http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Menghini.htm](http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Menghini.htm)

- Mitofsky (2003) Evaluación de los servicios de actualización y capacitación del PRONAP, Investigación cualitativa. Inédito, México.
- Negroponete, N. (1997). *Ser Digital*. México: Océano
- Panza, Margarita y otros (1988). Instrumentación didáctica. Conceptos generales, en *Fundamentación Didáctica*. México, Gernika.
- Pérez Gómez, A. I. (1999) "Introducción: La escuela como encrucijada de culturas", "Cap. III: La cultura institucional" y "Cap. V: La cultura académica" en: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1ª. Reimpresión.
- Piaget, J. y García R, (1982) *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, ed. Siglo XXI.
- PNE, (2002), *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*, SEP, México.
- Postman, N. (1992). *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*. España. Círculo de lectores.
- Pozo, J.I (2000) *Aprendices y Maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. España. Editorial Alianza.
- Pozo, J.I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, España, ed Morata.
- Pronap (2004a) *A qué llamamos formación continua*, recuperado el 10 de Abril de 2004 de la www.pronap.ilce.edu.mx/home/abril04/formacion_continua.htm,

- Pronap (2004b) *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en México*, recuperado el 10 de Abril de 2004 de la www <http://pronap.ilce.edu.mx/materiales/materialesactua.htm>
- Pronap (2004c) *Cursos Estatales de Actualización*, recuperado el 10 de Abril de 2004 de la www <http://pronap.ilce.edu.mx/cursos/cea/caracteristicas.htm>,
- Ramírez, J. (2001). Educación y computadoras: una aproximación al estado actual de su investigación en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado en febrero 1, 2004 en <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta11/11invest1.pdf>.
- Ramírez, M. (2002). *Elementos para los modelos de calidad en la enseñanza del siglo XXI*. Documento básico de la materia Modelos de Enseñanza para el siglo XXI. Maestría en Tecnología Educativa ITESM.
- Ramírez, M. S. y García, I. R. (1997). *Modelo sistémico de evaluación para la autoformación del docente universitario*. México. Sociedad Académica.
- Roszak, T. (1993) *The cult of Information*. Berkeley, USA: University of California Press
- Ruiz, J. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*, El diseño cualitativo. Universidad de Deusto, España.
- Salinas, V. (2002) *El profesor como agente de cambio*. Documento básico de la materia Modelos de Enseñanza para el siglo XXI. Maestría en Tecnología Educativa ITESM.

- Salinas, V. (2002) *Tecnología educativa y capacitación*. Documento básico de la materia Modelos de Enseñanza para el siglo XXI. Maestría en Tecnología Educativa ITESM.
- SEE (2004) Informe histórico del PRONAP, documento interno. Unedeprom-Secretaría de Educación, Mich., México.
- SEP (1993) Artículo 3ro Constitucional y Ley General de Educación, (1ra ed.), México D:F:
- SEP (2004) El Programa Nacional para la Actualización y Capacitación de los Profesores de Educación Básica en Servicio. En <http://pronap.ilce.edu.mx/#>
- SEP (s/f) Plan y Programas de Estudio de Educación Básica: Español, en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_113_espanol, accesado el 2 de febrero de 2005.
- SEP, Dirección General de Educación Normal (2003) Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, en *Cuadernos de Discusión Docente*, México
- Sosa, Rogelio (2002) Dos modelos de investigación social. Documento de apoyo en la Maestría en Educación con campo en desarrollo curricular. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 161, Morelia, Mich., México
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata.
- Stufflebeam y Shinkfield (1998) *Evaluación Sistemática, Guía Teórica Y Práctica*, Edit. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid, Paidós Ibérica, Barcelona.

- Stufflebeam, (1996) Evaluación Sistemática. PAIDÓS, Barcelona
- Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital: la generación net*. Colombia. Mc Graw Hill.
- Tébar, Belmonte Lorenzo. (2003). *El perfil del profesor mediador*. España. Santillana.
- Torres, J. (1996) Guía para la realización de proyectos de investigación. Universidad Juárez autónoma de tabasco, México.,
- Torres, Rosa Maria (2001) *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Documento de apoyo de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, recuperado el 10 de Abril de 2004 de la www en <http://www.unesco.cl/promedi7/prospectivas/torres.pdf>
- Torres, Rosa Maria. (1997) *La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros* en Cuaderno de Trabajo Núm. 8, de la Cumbre Internacional de Educación, Confederación de Educadores Americanos / UNESCO, México, Febrero 1997.
- Universidad de Guadalajara. (2000) *Glosario de términos básicos para la educación abierta y a distancia*. Guadalajara, Jal.- México.
- Vygotsky, L.S. (1978) *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, Barcelona. ed. Grijalbo.
- Yukavetsky, G. (2003). *La elaboración de un módulo instruccional*, accesado el 18 de agosto de 2004 en <http://www.uprh.edu/~ccc/modu.pdf>

ANEXOS

Anexos

Anexo 1



Secretaría
de Educación

2002-2008 Michoacán

Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro
CURSOS ESTATALES DE ACTUALIZACION
XIII ETAPA
INSTRUMENTO DE SEGUIMIENTO D-01

PROPÓSITO: Conocer mejor al docente que acude a la convocatoria de las opciones de actualización en Michoacán, así como sus opiniones que permitan diseñar mecanismos de mayor eficiencia en la atención del servicio.

1. Datos personales

Nombre _____ Correo electrónico _____

Domicilio _____ Teléfono particular _____

Centro de trabajo _____

Localidad: _____ Municipio: _____

Centro de Maestros que corresponde _____

Nivel: _____ Modalidad _____

Indique con una X la función que desempeña

Asesor (Sector ó Zona)	Director	Maestro de grupo	Maestro (o) de Educ. Física	Maestro (o) de Artísticas	Maestro (o) de apoyo	Otro ¿cuál?

2. Formación profesional

Marque con una X los estudios que ha realizado

Licenciatura	Especialidad	Institución	Periodo
Maestría			
Doctorado			
Otros			

3. Necesidades formativas

¿Sobre qué aspectos te gustaría participar en subsecuentes cursos o talleres?

Modelos de enseñanza	<input type="checkbox"/>	Enfoques teórico- prácticos de los programas y materiales de estudio	<input type="checkbox"/>
Estrategias didácticas de asignatura	<input type="checkbox"/>	Evaluación y planeación	<input type="checkbox"/>
Uso de la tecnología	<input type="checkbox"/>	Otros ¿cuáles?	_____

4. Intereses

¿Cuál de estas opciones corresponde al interés de tu asistencia al curso?

Es parte de mi responsabilidad	<input type="checkbox"/>
Me enviaron	<input type="checkbox"/>
Interés en la temática	<input type="checkbox"/>
Mejorar mi currículo personal para otras oportunidades	<input type="checkbox"/>
Ninguno	<input type="checkbox"/>

El puntaje de Carrera Magisterial
 Adquirir nuevas experiencias

Señala qué tipo de información has recibido en relación al curso

	ABUNDANTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	NULA
Acerca del calendario				
Acerca de las metas del curso				
Acerca de los contenidos del curso				
Acerca de los métodos de trabajo en el curso				
Acerca de las formas de evaluación				
Acerca de la utilidad práctica				

Señala con una X la fuente donde se enteró de este curso

Centro de maestros
 Supervisión
 Compañero de trabajo

Prensa
 Dirección de su escuela
 Otro (cuál)

Señala tu opinión respecto a las características del asesor que ha participado en el curso

	MUY ALTA	ALTA	MEDIA	BAJA	MUY BAJA
Claridad expositiva					
Claridad en instrucciones para realizar las tareas					
Capacidad de motivación					
Dominio de una variedad de métodos didácticos					
Dominio del contenido					
Capacidad para propiciar la reflexión					
Facilidad para mantener relaciones interpersonales, apertura, saber escuchar					
Capacidad para fomentar el trabajo en grupo y facilitar el trabajo					
Capacidad para mediar y resolver situaciones de conflicto					

Señala con una X otros cursos o talleres en los que participas en este ciclo escolar

Curso Nacional de Actualización Cursos comerciales y/o de instituciones privadas
 Taller General de Actualización Talleres en línea
 Talleres Breves de Actualización Ninguno
 Otros ¿Cuál? _____

¿En qué otros cursos ha participado en el último año?
 1. _____
 2. _____
 3. _____

¿Qué beneficios espera obtener de este curso?

Por último te presentamos una relación de adjetivos con los que podemos calificar el curso en el que has participado. Te pedimos que marques con una cruz (X) en el espacio que mejor exprese tu valoración global del curso:

Util	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10	Inútil
Malo	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10	Bueno
Fragmentado	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10	Coherente
Satisfactorio	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10	Insatisfactorio
Confuso	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10	Claro
Muy importante	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10	Innecesario
Estrecho	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10	Amplio

Anexo 2



Secretaría
de Educación

2002-2008 Michoacán

Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro
CURSOS ESTATALES DE ACTUALIZACION
XIII ETAPA
INSTRUMENTO DE SEGUIMIENTO D-02

INSTRUCCIONES GENERALES:

Este cuestionario intenta recabar las opiniones acerca del ambiente del salón de clase y las actitudes dentro de la escuela del docente que participará en un Curso Estatal de Actualización, mismo que permitirá analizar diversos elementos que influyen en la profesionalización docente y su impacto.

Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

Siempre (S), casi siempre (CS), algunas veces (AV) y nunca (N), que describen el AMBIENTE REAL de la clase y reflejan actitud y conocimiento del docente observado.

MARCA CON UNA X la casilla correspondiente, la respuesta que consideres que representa tu percepción.

GRACIAS POR TU COLABORACION

DECLARACIONES

	S	CS	AV	N
El docente tiene en cuenta las opiniones de los alumnos.				
En clase el docente habla más que escucha.				
Los alumnos esperan con interés que empiece la clase.				
Los alumnos conocen con exactitud qué se debe hacer en la clase.				
En clase se espera que todos los alumnos hagan el mismo trabajo, de la misma forma, y en el mismo tiempo.				
El docente individualiza el trato con los alumnos				
Los alumnos no están contentos con lo que se hace en la clase.				
Rara vez se emplean formas de enseñanza nuevas y diferentes.				
Se permite que los alumnos avancen a su propio ritmo.				
El docente detiene su explicación para ayudar a los alumnos que no le siguen.				
El docente propone actividades innovadoras para que los alumnos las desarrollen.				
Se relaciona colaborativamente con el resto de los docentes				
El método de enseñanza se caracteriza por la innovación y la variedad.				
El docente rara vez se pasea a lo largo de la clase para hablar con los alumnos.				

Los alumnos presentan pocas veces sus trabajos al grupo.				
Los alumnos ocupan siempre los mismos asientos.				
El docente no se interesa por los problemas de los alumnos.				
Se dan oportunidades para que los alumnos expresen su opinión.				
Los alumnos disfrutan asistiendo a clase.				
El docente rara vez comienza a su hora el trabajo con el grupo.				
El docente a menudo propone actividades no usuales.				
El docente es poco amistoso y desconsiderado hacia los alumnos.				
El docente es quien dirige las discusiones.				
En la clase las actividades son claras y cuidadosamente planificadas.				
Parece que los alumnos realizan el mismo tipo de tareas en todas las clases.				
Es el docente quien decide qué se hace en la clase.				
El docente se interesa por el trabajo colectivo				
Se le nota acercarse textos y experiencias que le fortalezcan				
Es participativo en las actividades extraclase: sociales, literarias, cívicas, deportivas, etc.				
Se interesa por su actualización a partir de asistir a cursos, talleres, diplomados, etc.				

DATOS DEL DOCENTE OBSERVADO

Nombre: _____ grupo y grado que atiende

Centro de trabajo

Localidad: _____ Municipio: _____

Centro de Maestros que corresponde

Nivel: _____ Modalidad _____

OBSERVADOR

Nombre (opcional) _____

Función que desempeña: _____

Anexo 3



Secretaría
de Educación

2002-2008 Michoacán

Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro
CURSOS ESTATALES DE ACTUALIZACION

XIII ETAPA

INSTRUMENTO DE SEGUIMIENTO D-04

Propósito: Rescatar elementos del proceso de capacitación en los grupos detectando avances y dificultades que permitan mejorar dicho proceso.

Responsable de la observación: _____
 Sede: _____ Fecha: _____
 Nombre y clave del curso: _____
 Sesión: _____ Nivel: _____ Modalidad: _____
 Nombre del asesor: _____
 Centro de Maestros que coordina _____

1. Trabajo del asesor

Instrucciones: Marque con una **X** los indicadores observados durante el desarrollo de la sesión: "S" indica afirmación, "N" negación y "P" parcialmente. Si se observan otros indicadores, no previstos, por favor anótelos en "Otras observaciones"

a. Dominio de Contenidos.

	S	N	P		S	N	P
Domina los contenidos				Cierra comentarios			
Precisa información				Rescata saberes previos			
Aporta comentarios valiosos				Precisa los productos a obtener en cada sesión			
Ubica la información en los materiales				Vincula los contenidos abordados con la práctica cotidiana			
Establece el puente pertinente entre los saberes previos y los contenidos abordados				Analiza las producciones del grupo y/o equipos y hace sugerencias			
Proyecta la temática abordada hacia el enfoque de Planes y Programas de Estudio				Los propósitos de la sesión son considerados en el desarrollo del curso			
Otras observaciones:							

b. Habilidades observadas

S	N	P
---	---	---

S	N	P
---	---	---

Centra la discusión			Propicia la reflexión			
Clarifica dudas			Ejerce liderazgo académico			
Aporta comentarios pertinentes			Las indicaciones para realizar las tareas en el aula son claras			
Pone en práctica las estrategias de abordaje sugeridas en los documentos del curso			Utiliza el material sugerido para el desarrollo de las actividades			
Dispone del mobiliario de acuerdo al trabajo desarrollado			Monitorea permanentemente el trabajo de los equipos			
Modera la participación de los integrantes del grupo			Evita diálogos repetitivos o redundantes			
Deja comentarios abiertos			Divaga en sus participaciones			
Integra pertinentemente los equipos de trabajo			Aprovecha el tiempo de manera óptima			
Otras observaciones:						

c. Actitudes observadas

	S	N	P
Anima la participación motivando a desarrollar los trabajos			
Fomenta un ambiente cooperativo en el aula			
Apoya a los equipos en el desarrollo de sus tareas			
Permite la emisión de opiniones en un ambiente de tolerancia y respeto			
Otras observaciones:			

2. Dinámica del grupo/equipos

	S	N	P		S	N	P
Respeto las normas dadas en un encuadre				Se observa producción al interior de los equipos			
Posee habilidades de escucha				En los equipos, la mayoría de los integrantes coadyuvan en la tarea			
La temática abordada en la sesión es de interés colectivo				Aprovechan los equipos eficientemente el tiempo destinado a las tareas señaladas			
Emiten su opinión la mayoría de los integrantes respecto al contenido trabajado				Formulan conclusiones y las vinculan con la práctica docente			
Las opiniones emitidas son congruentes y centradas en el tema				El grupo manifiesta conocimientos previos sobre los contenidos abordados			
Otras observaciones							

3. Asistencia

Participantes en el primer registro del asesor _____ Participantes en la lista actual _____ Asistentes en esta sesión _____ En caso de variación de datos, ¿conoce el asesor los motivos? ____ ¿cuáles son las causas? 1. _____ 2. _____ 3. _____ Ha recibido seguimiento de CM _____ ¿y de la institución oferente? _____

IV. Situaciones problemáticas

Señale problemáticas observadas en el aula e indique la manera cómo se solucionaron

Problemática	Solución dada

Firma del observador

Anexo 4



Secretaría de Educación

Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Maestro
FICHA TECNICA PROFESIOGRAFICA PARA ASESORES

2002-2008 Michoacán

PROPÓSITO: Contar con información de los docentes que participan como asesores en las ofertas de actualización en Michoacán para potenciar una red a nivel estatal y ofrecer un servicio de calidad a través de los diferentes perfiles profesionales

1. Datos personales

Nombre _____ Correo electrónico _____

Domicilio _____ Teléfono particular _____

Centro de trabajo _____

Localidad: _____ Municipio: _____

Centro de Maestros del que proviene _____

Nivel: _____ Modalidad _____

Indique con una X la función que desempeña

Asesor (Sector ó Zona)	Directora	Maestra de grupo	Maestra (o) de Educ. Física	Maestra (o) de Artísticas	Maestra (o) de apoyo	Otro ¿cuál?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Formación profesional

Marque con una X los estudios que ha realizado

	Especialidad	Institución	Periodo
Licenciatura			
Maestría			
Doctorado			
Otros			

3. Necesidades formativas

Selecciona tus necesidades formativas

Modelos de asesoría técnico pedagógico

Estrategias didácticas

Uso de la tecnología

Teoría para el diseño de cursos, talleres y estrategias didácticas

Evaluación y seguimiento

Otros ¿cuáles? _____

4. Intereses

¿Cuál de estas opciones corresponde al interés de tu asistencia al curso?

Es parte de mi función

Me comisionaron

Interés en la temática

Mejorar mi currículum personal para otras oportunidades

Conocer el diseño del curso para construir uno posteriormente

El puntaje de Carrera Magisterial

Adquirir experiencia como asesor

Tenías información previa relacionada con la temática de este curso NO SI

Señala la fuente donde te enteraste de este Curso Estatal de Actualización

Señala qué tipo de información has recibido en relación al curso

Unedeprom	<input type="checkbox"/>	Nivel	<input type="checkbox"/>
Centro de maestros	<input type="checkbox"/>	Prensa	<input type="checkbox"/>
Supervisión	<input type="checkbox"/>	Dirección de tu escuela	<input type="checkbox"/>
Compañero de trabajo	<input type="checkbox"/>	Otro (cuál)	<input type="text"/>

Señale con una X otros cursos en los que participa

Curso Nacional de Actualización	<input type="checkbox"/>	Talleres en línea	<input type="checkbox"/>
Cursos Generales de Actualización	<input type="checkbox"/>	Otros ¿cuáles?	<input type="text"/>
Taller General de Actualización	<input type="checkbox"/>		
Cursos Estatales de Actualización (otros)	<input type="checkbox"/>		
Talleres Breves de Actualización	<input type="checkbox"/>		

Si ha participado con anterioridad, ¿qué papel ha desempeñado?

Asesor

Participante

Diseñador

¿En qué temáticas de actualización has participado?

1.

2.

3.

¿Qué beneficios espera obtener de este curso?

Mejora de la práctica

Profundizar sobre el tema

Otros ¿cuáles?

Ninguno

¿Te gustaría participar como asesor en cursos subsecuentes?
¿y otras ofertas de actualización?

SI NO

SI NO

Dirección convencional

¿Por qué medio? Correo electrónico

5. productos académicos

Haz participado en el diseño o producción académica?
Si tu respuesta es SI, ¿en cuáles?

SI NO

<p>Cursos Estatales</p> <p>Diplomados</p> <p>Talleres</p> <p>Participación en revistas</p> <p>Participación en libros</p> <p>ponencias</p>	<p>Nombre de la producción</p> <p>Institución con la que participaste</p>
--	---

ANEXO 5

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SEMIESTRUCTURADA PARA SUJETOS TIPO

1. Nombre, cargo y lugar de trabajo
2. Sus opiniones sobre la actualización y la profesionalización del maestro
3. Cuáles son los alcances y el impacto de los esfuerzos de actualización
4. Qué opina de los docentes que asisten a tomar Cursos Estatales de Actualización?
5. Qué opinión le merecen los diseñadores y los organizadores de los Cursos Estatales de Actualización?
6. Qué opina del liderazgo académico?
7. Cómo avanza la construcción de la cultura del trabajo colectivo?
8. Cuáles son los principales problemas que enfrenta la actualización desde su experiencia profesional?

ANEXO 6

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SEMIESTRUCTURADA PARA EQUIPO ACADÉMICO DE UNEDEPROM E INSTITUCIONES OFERENTES

1. Nombre, cargo y lugar de trabajo
2. Sus opiniones sobre la actualización y la profesionalización del maestro
3. Cuáles son los alcances y el impacto de los esfuerzos de actualización
4. Qué opina de los docentes que asisten a tomar Cursos Estatales de Actualización?
5. Qué opinión le merecen los diseñadores y los organizadores de los Cursos Estatales de Actualización?
6. Qué opina del liderazgo académico?
7. Cómo avanza la construcción de la cultura del trabajo colectivo?
8. Cuáles son los principales problemas que enfrenta la actualización desde su experiencia profesional?
9. Qué tipo de apoyos proporciona a los diseñadores ubicados en su institución?
10. Cuáles cambios destacan como logro del desarrollo de los CEA impulsados desde su instancia?
11. Cómo califica la coordinación interinstitucional para la oferta de los CEA?

ANEXO 7

Técnica KWLH

¿Qué sé del tema?	¿Qué quiero aprender del tema?	¿Qué he aprendido?	¿Cómo puedo aprender más sobre el tema?
¿Cuáles fueron los aprendizajes más relevantes para mí y por qué?			

ANEXO 8

Cuestionario inicial**Estimada (o) Maestra (o):**

El presente tiene el objetivo de conocer el manejo y la experiencia en el aprendizaje mediado con tecnología, en el uso de ésta y los aspectos laborales, tendrá un uso interno y estará dispuesto para los participantes en caso de ser necesario.

Nombre _____	Correo electrónico _____
Edad: _____	tiempo de servicio: _____ tiempo de servicio en la función: _____
Domicilio _____	Teléfono particular _____
Centro de trabajo _____	
Localidad: _____	Municipio: _____
Centro de Maestros que corresponde _____	
Nivel: _____	Modalidad _____

¿Tiene computadora en su casa?

SI _____

NO _____

¿Tiene acceso a Internet en su casa?

SI _____

NO _____

¿Ha tenido la experiencia de interactuar con la herramienta tecnológica de la Internet?

SI _____ No _____

¿Elija en la siguiente serie, el número que manifieste cuál es el conocimiento que tiene para emplear la computadora, en donde "0" es nada y "4" es mucho?

¿Seleccione en la siguiente serie, el número que manifieste cuál es el conocimiento que tiene para navegar en la Internet, en donde "0" es nada y "4" es mucho?

¿Tienes experiencia en haber participado en talleres o cursos en línea?

SI _____ NO _____ En qué institución?: _____

¿En qué otros cursos has
participado en el último año como
asesor?

2.

3.

ANEXO 9: MAPA CURRICULAR DEL FORO DE DISCUSIÓN

Bloque	Tema	Propósitos	Contenido	Reflexiones	Tiempo
Bloque I La misión de la escuela y la calidad educativa	1. Principios filosóficos y bases legales de la educación básica	<p>Reconocer los principios filosóficos y las bases legales que regulan el sistema educativo y distinguir sus implicaciones en la organización de las funciones directivas y en la práctica educativa.</p> <p>Valorar la educación básica como un servicio de orden público e interés social y, con base en la reflexión y el análisis, asumir y promover el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.</p>	<p>Finalidades de la educación pública.</p> <p>Principios filosóficos y bases legales de la educación pública: carácter laico, gratuito, nacional y democrático.</p>	<p>¿Cuáles son las finalidades de la educación pública en México, y cómo se expresan en los principios filosóficos y las bases legales que la rigen?</p> <p>¿Qué relación hay entre calidad y equidad de la educación y los principios filosóficos y las bases legales?</p> <p>¿Por qué es importante garantizar el carácter laico, gratuito, nacional y democrático de la educación pública?</p> <p>¿Por qué es importante que el asesor técnico reconozca y asuma los principios filosóficos y las bases legales que rigen la educación pública en nuestro país?</p>	Semana I

	<p>2. La tarea fundamental de la escuela</p>	<p>Reconocer y comprender la misión de la escuela, así como el sentido de los propósitos de la educación básica, es decir, el conjunto de conocimientos, competencias, valores y actitudes fundamentales para el aprendizaje autónomo y la formación integral que todos los niños mexicanos deben lograr al culminar la educación básica.</p> <p>Comprender el significado de las necesidades sociales del individuo respecto a la educación y su relación con los propósitos fundamentales de la educación básica.</p> <p>Reflexionar acerca de los retos que implica para el personal de apoyo técnico el logro de la tarea fundamental de la escuela.</p>	<p>Propósitos generales de la educación básica.</p> <p>El sentido de la misión de la escuela</p>	<p>¿Cuál es la tarea o misión fundamental de la escuela en la educación básica?</p> <p>¿Cuáles son las necesidades sociales del individuo vinculadas con la educación básica?</p> <p>¿Cuáles son y en qué consisten los propósitos generales de la educación primaria y secundaria?</p> <p>¿Qué relación existe entre los propósitos generales de los dos niveles educativos?</p> <p>¿Por qué es importante que el personal de apoyo técnico reconozca como propia la tarea o misión fundamental de la escuela en la educación básica?</p> <p>¿De qué manera puede apoyar a directivos y maestros a cumplir esta tarea fundamental?</p>	<p>Semana 2</p>
--	--	--	--	---	-----------------

	<p>3. La calidad de la educación básica Tema</p>	<p>Analizar el concepto de calidad de la educación y comprender la relación de sus componentes fundamentales: relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad.</p> <p>Valorar la influencia que tienen en la calidad de la educación las formas de enseñanza, la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela y el desempeño de los directivos escolares.</p> <p>Reconocer que el mejoramiento de la gestión escolar influye en la calidad de los resultados educativos que obtienen las escuelas.</p> <p>Identificar los principales desafíos a que se enfrentan maestros, directivos y personal de apoyo técnico para mejorar la calidad de la educación básica.</p>	<p>La calidad educativa: sus componentes e implicaciones para la práctica educativa.</p> <p>Rasgos críticos de la organización y funcionamiento de nuestras escuelas.</p> <p>Principales rasgos de la nueva escuela.</p> <p>Influencia de la organización y funcionamiento de la escuela en la calidad educativa.</p> <p>Factores asociados con el mejoramiento de la calidad educativa.</p> <p>El papel del director en el mejoramiento de la calidad de la educación.</p>	<p>¿Cuáles son los problemas de aprendizaje de los alumnos que se identifican comúnmente en la escuela?</p> <p>¿Cuáles son los componentes de la calidad educativa?</p> <p>¿Cuál es el papel del asesor técnico para apoyar la mejora de la calidad del aprendizaje de todos los alumnos?</p> <p>¿Qué acciones realizaría para tener un papel más activo como orientador y asesor pedagógico de directivos y docentes?</p>	<p>Semana 3</p>
--	--	--	---	--	-----------------

<p>Bloque 2</p> <p>La enseñanza y la calidad del aprendizaje</p>	<p>1. La calidad del aprendizaje</p>	<p>Analizar y comprender que el logro de la tarea fundamental de la escuela depende de la calidad del aprendizaje que adquieren los alumnos.</p> <p>Identificar algunas evidencias y consecuencias de la deficiente calidad de los aprendizajes que logran los niños en la escuela.</p> <p>Reconocer que las deficiencias en la calidad del aprendizaje imposibilitan a los alumnos seguir aprendiendo de manera autónoma a lo largo de la vida.</p>	<p>Características de la escuela inteligente: informada, dinámica y reflexiva.</p> <p>El aprendizaje reflexivo.</p> <p>El conocimiento generador: retención, comprensión y uso activo del conocimiento.</p> <p>Las insuficiencias de la enseñanza tradicional: el conocimiento frágil y el pensamiento pobre.</p> <p>Los problemas de aprovechamiento en la escuela.</p>	<p>¿Cuáles son los rasgos esenciales de la educación que queremos para los alumnos? ¿Qué papel desempeña la reflexión en el proceso de aprendizaje?</p> <p>¿Cuáles son las evidencias relacionadas con la deficiente calidad de los aprendizajes que logran los alumnos? ¿Cuáles son las características del conocimiento frágil y el pensamiento pobre?</p> <p>¿Cómo influye la deficiente calidad de los aprendizajes en la capacidad de los alumnos para seguir aprendiendo por cuenta propia?</p> <p>¿De qué manera puede apoyar el asesor técnico a directivos y maestros en la mejora de la calidad de los aprendizajes de sus alumnos?</p>	<p>Semana 4</p>
--	--------------------------------------	--	--	---	-----------------

	<p>2. Las prácticas de enseñanza: su influencia en el logro de la misión de la escuela</p>	<p>Conocer algunas prácticas de enseñanza y analizar la repercusión que tienen en la calidad del aprendizaje logrado por los alumnos.</p> <p>Reconocer que la calidad de los aprendizajes que logran los alumnos depende de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la escuela.</p> <p>Identificar algunos principios básicos de enseñanza eficaz que favorecen el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.</p>	<p>Importancia del papel del maestro en la calidad de la educación.</p> <p>Las prácticas de enseñanza y su influencia en la calidad del aprendizaje.</p> <p>Rasgos de la enseñanza efectiva</p>	<p>¿Qué prácticas de enseñanza influyen en el aprendizaje de calidad de los alumnos? ¿Cómo repercuten en la autonomía intelectual de los alumnos?</p> <p>¿Cómo puede mejorarse la calidad del aprendizaje? ¿Cuáles son los rasgos de la enseñanza efectiva?</p> <p>¿Cuál es el papel que les corresponde a los maestros en el mejoramiento de la calidad del aprendizaje? ¿Cómo puede apoyar el asesor técnico a directivos y docentes de un plantel para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos?</p>	<p>Semana 5</p>
--	--	---	---	--	-----------------

	<p>3. La planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje</p>	<p>Reconocer que los propósitos generales establecidos en los planes y programas de estudio constituyen los principales referentes para planear y orientar la enseñanza, así como para evaluar el aprendizaje de los alumnos de educación básica.</p> <p>Comprender que la aplicación de los enfoques de enseñanza contribuye al logro de los propósitos educativos.</p> <p>Reconocer que la planeación de la enseñanza favorece el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.</p> <p>Identificar la importancia de la información que aporta la evaluación del aprendizaje para mejorar procesos de enseñanza.</p>	<p>Propósitos y enfoques de enseñanza de la educación básica (español y matemáticas).</p> <p>La planeación de la enseñanza según sus objetivos y temporalidad.</p> <p>La evaluación del aprendizaje.</p> <p>La importancia de la evaluación del desempeño de los alumnos.</p> <p>Uso del portafolios.</p>	<p>¿Cuáles son los principales rasgos del enfoque de enseñanza de español y matemáticas? ¿Qué importancia e implicaciones tienen para la planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje?</p> <p>¿Cómo mejorar la planeación de la enseñanza?</p> <p>¿Cómo mejorar la evaluación del aprendizaje y del desempeño de los alumnos?</p> <p>¿De qué manera puede apoyar el personal técnico a directivos y docentes de un plantel para mejorar la planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje?</p>	<p>Semana 6</p>
--	---	--	---	--	-----------------

Bloque 3 La mejora escolar y sus implicaciones para la asesoría técnica	<p>1. La asesoría técnica: una nueva función</p>	<p>Reconocer la complejidad de la cultura escolar como una condición necesaria para apoyar eficazmente al personal de las escuelas en el cumplimiento de los propósitos educativos.</p> <p>Reflexionar sobre las prácticas actuales de la asesoría técnica y analizar las principales funciones y necesidades de formación del asesor técnico para la promoción de procesos de cambio y mejora de la escuela.</p>	<p>La mejora escolar y sus implicaciones en las funciones de apoyo técnico.</p> <p>La escuela, ámbito central del trabajo del asesor.</p> <p>La importancia y caracterización de la asesoría técnica a directivos y docentes.</p>	<p>¿Por qué es necesario comprender la complejidad de la cultura escolar para promover la mejora escolar?</p> <p>¿Qué implicaciones tiene el cumplimiento de la misión de la escuela en las tareas del asesor técnico?</p> <p>¿Por qué el centro escolar es el ámbito de acción privilegiado para la asesoría técnica?</p> <p>¿Qué diferencias existen entre el rol del docente y el del asesor técnico?</p> <p>¿Qué conocimientos, habilidades, valores y actitudes requiere el asesor técnico para relacionarse con los centros escolares y promover procesos de cambio y mejora escolar?</p>	<p>Semana 7</p>
	<p>2. El diagnóstico del plantel y la asesoría técnica</p>	<p>Reflexionar sobre la importancia de contar con información sistemática de la situación educativa del plantel para atender las necesidades de apoyo técnico a directivos y docentes.</p> <p>Identificar los puntos de partida y las condiciones necesarias para realizar el diagnóstico o autoevaluación del plantel.</p>	<p>La importancia del diagnóstico educativo del plantel.</p> <p>Puntos de partida y condiciones para realizar el diagnóstico.</p> <p>La enseñanza y el aprendizaje en el centro del diagnóstico.</p>	<p>¿Por qué es importante que directivos y docentes de una escuela realicen un diagnóstico o autoevaluación del plantel?</p> <p>¿Por qué es importante que la enseñanza y el aprendizaje estén en el centro del diagnóstico?</p> <p>¿Qué tipo de información es indispensable para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos? ¿De qué fuentes se puede obtener?</p> <p>¿De qué manera podría aprovechar el asesor técnico la información que se obtiene del diagnóstico del plantel?</p> <p>¿Cómo puede el asesor técnico promover y apoyar a directivos y maestros en la autoevaluación del plantel a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos?</p>	<p>Semana 8</p>