

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA INED DURANGUENSE

Vol. 1, No. 2 noviembre del 2003

DIRECTOR

Arturo Barraza Macías

CONSEJO EDITORIAL

Jesús Carrillo Álvarez

(Área de Postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango)

Jesús Guerrero Navarrete Chávez

(Unidad de Investigación del Departamento de Secundarias Generales de la SEED)

Alicia Rivera Morales

(Red de Gestión Educativa de la Unidad Ajusco de la UPN)

Octavio González Vázquez

(Subdirección de Educación Primaria de la SEED)

José Luis Veloz García

(División de Estudios de Postgrado de la Facultad de Contaduría y Administración de la UJED)

Olivia Hernández Rosales

(Grupo Técnico Pedagógico de la Sección XII del SNTE)

Cándido Vázquez Estrada

(Centro de Actualización del Magisterio)

LÍNEA EDITORIAL

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa en nuestro estado al poner en manos del gran público los trabajos realizados por los investigadores duranguenses. La socialización de los trabajos de investigación representa el punto culminante del proceso investigativo. La política editorial de la revista reitera su compromiso con el pluralismo metodológico y teórico existente actualmente en el campo de la investigación educativa.

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) es una publicación cuatrimestral de la Universidad Pedagógica de Durango. Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la UPD y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN en trámite. La correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Avenida 16 de septiembre No. 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, Dgo, Tel. 812-52-09

Se tiraron 500 ejemplares en noviembre del 2003.

CONTENIDO

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR:
UNA PERSPECTIVA CRÍTICA (pg. 4)

DELIA INÉS CENICEROS CÁZARES

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LAS COMPETENCIAS GOGNITIVAS Y
EL PERFIL DEL APRENDIZ EXITOSO (pg. 11)

ALICIA JOSEFINA ALDABA CORRAL

NECESIDADES FORMATIVAS EN ESTUDIOS DE
POSTGRADO DE LOS MAESTROS DE
EDUCACIÓN BÁSICA (pg.22)

ARTURO BARRAZA MACÍAS

PROBLEMÁTICAS QUE PRESENTAN LOS CENTROS DE
MAESTROS EN LA ACTUALIZACIÓN
DE DOCENTES (pg. 32)

HECTOR MEDINA ROMERO

MAGISTER DIXIT

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE GESTIÓN
ESCOLAR (pg. 50)

*REYNALDA SALAS RODRÍGUEZ
MARÍACECILIA SÁNCHEZ GUTIÉRREZ
MISAEEL JACOBO PUENTES GONZÁLEZ*

EDUCATIONAL ABSTRACTS

ACERCA DE LA RECONVERSIÓN DEL SISTEMA
EDUCATIVO ARGENTINO (1984-1995) (pg. 57)

TERESITA DE JESÚS CÁRDENAS AGUILAR

INED

DIRECTORIO

Universidad Pedagógica de Durango

Director General

Mtro. Gonzalo Arreola Medina

Secretario Académico

Profr. Wenceslao Ayala Haro

Coordinador de Investigación

Mtro. Jesús Flores García

Coordinadora de Docencia

Lic. Juana Molina Aragón

Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria

Lic. José Juan Romero Verdín

Coordinadora de Servicios y Apoyo

Lic. Paula Elvira Ceceñas Torrero

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

PUBLICACIONES:

(Colección Cuadernos Pedagógicos No. 1)

**FORMACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN:
PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS CON
ENCUESTAS EN LA UPD.**

ARTURO BARRAZA MACÍAS (COMP.)

(Colección Cuadernos Informáticos No. 1)

PC Y WINDOWS

MARTÍNEZ Y LEYVA

(Colección Cuadernos Informáticos No. 2)

WORD

MARTÍNEZ Y LEYVA

Colección Cuadernos Informáticos No. 3)

EXCEL

MARTÍNEZ Y LEYVA

**ACTORES SOCIALES Y PROYECTO
EDUCATIVO EN EL ESTADO
DE DURANGO**

FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ (COORD.)

COORDINACIÓN DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA



No. 2 noviembre del 2003 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

¿EXISTE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN DURANGO?

La pregunta que encabeza este editorial fue exclamada en la ciudad de México por uno de los asesores de la Dirección General de Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, al mirar el primer número de esta revista.

La investigación educativa en nuestro país se ha ubicado tradicionalmente en la ciudad de México y en algunas de las entidades federativas con mayor desarrollo, como sería el caso de los estados de Jalisco y Nuevo León. Esta situación es entendible si se considera el fuerte impulso que centros de investigación (como el Centro de Estudios Sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México) han dado al desarrollo e institucionalización de la investigación educativa en México.

En este contexto, los académicos e investigadores del estado Durango han iniciado desde hace años grandes esfuerzos por desarrollar investigación educativa y proyectar sus resultados a nivel regional o nacional. En ese sentido vale la pena recordar:

- a) los trabajos de los maestros Eugenio Astorga Chaidez, Jesús Flores Garcías y José de Jesús Corrales Castillo, así como de la maestra Alicia Josefina Aldaba Corral en los Talleres Regionales de Investigación Educativa de la región Centro Norte de la Universidad Pedagógica Nacional
- b) la presencia del Doctor Miguel Navarro Rodríguez, del maestro Arturo Barraza Macías y de la Maestra María del Refugio Soto en los Congresos Regionales de Investigación Educativa convocados por el Consejo Regional de Investigación y Postgrado de la Región Noreste de la Universidad Pedagógica Nacional
- c) la presencia en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa convocados por el Consejo Mexicano de la Investigación Educativa de los Doctores Miguel Navarro Rodríguez y Arturo Guzmán Arredondo, del maestro Juan José Rodríguez Lares y de las maestras Esperanza Nájera Jácquez, Eustolia Nájera Jácquez y Alicia Josefina Aldaba Corral.

Estos antecedentes aunados al hecho de que en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa se tuvo la participación del Doctor Miguel Navarro Rodríguez con dos ponencias, del Maestro Arturo Barraza Macías con una ponencia y del Doctor Arturo Guzmán Arredondo con una ponencia nos permiten afirmar que en Durango si se realiza investigación educativa; no obstante es menester reconocer que los esfuerzos realizados son todavía pocos y de manera aislada, por lo que los retos en los próximos años para los investigadores de nuestro estado son: constituirse en una comunidad epistémica, propiciar la institucionalización de la investigación educativa en nuestro estado y, sobre todo, conseguir el apoyo de la Secretaría de Educación del Estado de Durango, que hasta este momento ha brillado por su ausencia.

EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

DELIA INÉS CENICEROS CÁZARES

El ejercicio docente ha sido ubicado durante mucho tiempo en un nivel inferior al de las otras profesiones. La racionalidad técnica que otorga a las profesiones este rango en función del cumplimiento de tres condiciones sustantivas (la generación de un cuerpo teórico de conocimientos, la conformación de grupos colegiados y la subordinación de las necesidades del profesional a las propias de su cliente) ha colocado a la docencia en la encrucijada epistemológica de ser o no ser una profesión (Carr y Kemmis, 1988).

Actualmente existen planteamientos menos rígidos y con expectativas más halagüeñas para quienes nos dedicamos al quehacer docente y para la profesión misma. Entre éstos, encontramos la aportación de Goodlad (1990, en Segovia Pérez, 1997), quien señala tres rasgos específicos de la profesión docente:

1. Un cuerpo codificado de conocimientos.

2. La existencia de mecanismos de regulación y control en el reclutamiento, la preparación, el acceso y el ejercicio.

3. Una responsabilidad ética ante los alumnos, las familias y la sociedad.

Considerando estos tres aspectos de la profesión docente, se abre un abanico de posibilidades para la actuación cotidiana del profesor. Es a partir de concepciones de este tipo que comienza a pensarse no solamente en el ejercicio docente como una profesión formal, sino a aquellos que la desarrollan como profesionales de la educación, lo cual tiene una significación especial pues recupera fundamentalmente la idea del actor por encima del mero sujeto social.

Los trabajos de investigación centrados en entender primeramente el pensamiento del profesor (Schein, 1988; Holly 1991; Stenhouse, 1988; Caldead y Shavelson, y Schön, 1987; en Elliot, 2000), además de aquellos que describen, analizan y explican la función docente, abren nuevos

JNE

horizontes en el ámbito de la comprensión de la docencia.

Las concepciones utilitaristas del profesor comenzaron a abandonarse paulatinamente, para dar paso a una reconceptualización del docente, y es a partir de estudios como los de Stenhouse, Elliot, Schön, Carr y Kemmis, entre otros, que la idea de la docencia como una profesión y del docente como un profesional, comienza a cobrar importancia.

Schön (1987) propone su teoría del profesional reflexivo y con ella el profesor pasa de ser un técnico de la educación que reproduce aquello que le es dado mediante los planes y programas de estudio, a convertirse en un profesional de la educación que propone, adecua y elabora un currículo propio para cada circunstancia y proceso. Sacristán (1997) llama a este proceso el currículo moldeado por los profesores, otorgándole al profesor el carácter de interventor en el hecho educativo. Con esta concepción, la figura docente cobra vida y comienza a revestirse de cualidades de ser humano pensante, crítico y creativo.

Hacia una nueva perspectiva en la investigación educativa

Los inicios del planteamiento crítico del ejercicio docente los encontramos en Lewin (1946), quien propone la generación de una estrategia que le permita al docente propiciar la construcción de conocimiento y sistematizar sus saberes, con la intención de transformar positivamente su práctica pedagógica. Surge así lo que posteriormente se llamaría Investigación-acción.

La investigación-acción se desarrolla fundamentalmente bajo la concepción

emancipadora de la investigación (particularmente la educativa). Trabajos como los elaborados por Pablo Freire, John Dewey y Henry Giroux, entre otros, se ubican dentro de la perspectiva crítica de la comprensión de los sistemas sociales (Chehaybar y Kuri, Edith; et. al., 1996). Dicha perspectiva surge a partir del planteamiento Habermasiano que promulga la necesidad de enfrentarse con la realidad y transformarla a partir del análisis de las diversas alternativas de acción y la toma de decisiones acertada (frónesis) en el campo de la praxis.

Antes de iniciar con el análisis de lo que es propiamente la investigación-acción, convendría plantearse el siguiente cuestionamiento, ¿de dónde surge la idea de que el profesor se convierta en un investigador?, al respecto, Imberón sostiene que los docentes han transitado por avatares nada sencillos. Han pasado de ser considerados meros instrumentos del estado para preservar el status quo de la sociedad, a pensarlos como los responsables del desarrollo de una sociedad emancipadora, crítica y consciente de sus potencialidades. Entre este binomio cultural ha transitado el profesor a lo largo del tiempo y esto lo ha colocado a ratos como el tirano y a ratos como el mesías de la sociedad de su tiempo.

Actualmente, la idea que se tiene del profesor responde más a las necesidades sociales (proveniente de lo que Liston y Zeichner, en 1993 llamaron tradición de la eficacia social) del contexto en el que se desenvuelve. Así pues, mientras que para los países desarrollados y constituidos en un esquema económico de libremercado, el ideal de profesor descansa más en una concepción utilitarista (enfoque

basado en normas de competencia), para los regímenes opuestos y con una mística "social" el profesor debe conservar su investidura de trabajador social.

Ninguna de estas concepciones escapa a la idea de que el profesor debe incidir activamente en la realidad social en la que se desenvuelve. Actualmente se encuentra muy difundida la idea de los profesores como investigadores (idea que, por cierto no se gesta en la educación superior como se cree cotidianamente, sino en las aulas de las escuelas de nivel básico), sin embargo los orígenes de esta tarea (la de investigación) se encuentran en tres situaciones específicamente:

1. Se realiza investigación por encargo de un superior, en este caso, es poco el interés del propio profesor y poca la formación metodológica para sacar adelante el proyecto..
2. Se realiza la investigación por iniciativa propia con el objetivo fundamental de desarrollar alternativas remediales para una situación específica, generalmente en esta circunstancia el profesor manifiesta un interés genuino por desarrollar el ejercicio investigativo, pero se carecen de las herramientas teórico-metodológicas que le permitan desarrollar su práctica de la manera más exitosa posible.
3. El profesor se incorpora a un proceso formativo oficial o escolarizado y esto le implica necesariamente incursionar en la tarea investigativa, esta es la situación más propicia para realizar investigación, pero lamentablemente, es también la menos frecuente.

Recuperando la segunda situación y pensando que esta es la más recurrente en el magisterio, algunos estudiosos de la educación se han dedicado a indagar cuál es la mejor manera de pensar la investigación educativa y es así como surge el planteamiento crítico de la investigación, como una alternativa a las posturas inductivas e hipotético-deductivas que tradicionalmente se habían encargado de la investigación en todos los ámbitos de la vida del hombre (Pérez Serrano, 1994), pero que a decir de aquellos que se adhieren a la postura crítica, no aportan elementos sustantivos que impacten en el ejercicio profesional del docente, que por ser este de carácter eminentemente práctico requeriría un acercamiento diferente al propuesto por estos dos paradigmas investigativos.

El planteamiento crítico recupera la idea de transformar la práctica docente a partir del ejercicio del razonamiento permanente, la sistematización de los saberes, el reconocimiento de la realidad y sus condiciones y el desarrollo, aplicación y evaluación de una propuesta de intervención (Imbernón, 1998). De esta forma surge el planteamiento de la investigación-acción como una estrategia de investigación válida para una tarea práctica como lo es la docencia.

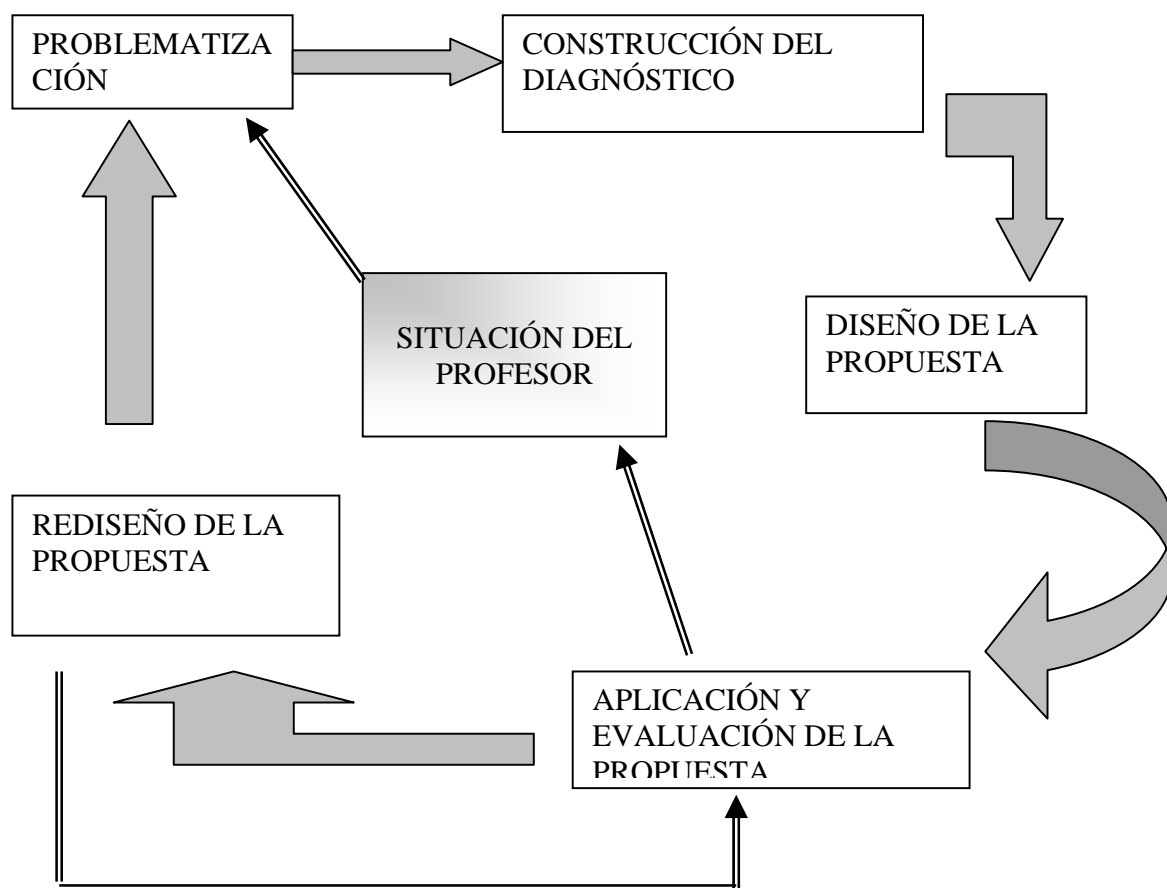
El profesor como centro y objeto mismo del quehacer investigativo

De acuerdo con Elliot (1990, 2000), la alternativa más viable para acercarse a la realidad de los docentes y transformarla es reconociendo primero que los únicos que pueden realmente transformarla son los propios profesores. Nadie mejor que ellos para reconocer o identificar las situaciones

que les aquejan o les impiden desarrollar su práctica profesional de la mejor manera posible; nadie como ellos para identificar las relaciones y los entramados que subyacen a esas situaciones problemáticas y también, nadie como ellos, para identificar cuáles son las posibles causas de estas situaciones.

El esquema propuesto por Lewis en la década de los cuarenta se ve

enriquecido sustancialmente por Elliot cuando se recupera la visión crítica desarrollada por Habermass, Dewey y Freire, entre otros (Carr & Kemmis, 1988). Este revestimiento epistemológico permite anclar a un planteamiento reivindicador y emancipador un ejercicio que en sus orígenes parecía meramente instrumental, es decir, no muy alejado de lo que los docentes venían haciendo tradicionalmente.



Un proceso reducido a tres pasos (identificación de un problema, desarrollo de una propuesta de acción y

aplicación de la misma) se ve reivindicado y enaltecido cuando se le agrega el componente epistémico que

implica necesariamente el desarrollo del pensamiento crítico del profesor.

Elliot (2000) propone que los docentes vivan un proceso de formación permanente a través de mecanismos de actualización formal e informal, habla del reconocimiento de los saberes del docente y de la imperiosa necesidad de sistematizar esos saberes y recuperar la enorme riqueza que existe tras la experiencia de todos y cada uno de ellos.

Desarrolla una propuesta de investigación encaminada a la transformación de la realidad cotidiana, para lo cual plantea un proceso que podría resumirse en un esquema (vid supra).

El trabajo del profesor comienza cada vez más a diversificarse y la investigación pasa de ser una actividad exclusiva de “académicos privilegiados” a convertirse en un instrumento de apoyo para el mejor desarrollo de la función pedagógica (Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier & García Jiménez, Eduardo 1996).

Retomando el esquema anterior, es importante analizar cada uno de los momentos que se plantean en esta gráfica.

En un primer plano (al centro) aparece la situación del profesor, entendida como la realidad cotidiana y familiar que vive el docente día a día. Esa realidad que él conoce mejor que nadie pero que pocas veces se plasma en papel, se sistematiza y se da a conocer.

A partir del reconocimiento de esa realidad, Elliot plantea como el inicio del proceso de investigación-acción, el proceso de problematización, que no es

otra cosa que dimensionalizar esa realidad, desmenuzarla en todas sus partes y tratar de entender tanto sus interacciones como sus potencialidades. Es en este momento que comenzamos a entender el por qué de muchas situaciones que se presentan en el aula de forma cotidiana. La dimensionalización es “el primer diálogo” con esa realidad multiforme y multifactorial. Le seguiría un proceso de categorización a través del cual se construyen grupos de factores, situaciones o relaciones que se influyen mutuamente.

A través de esta sistematización de la realidad se van reconociendo elementos sustanciales que permitirán elaborar un diagnóstico claro y preciso de la realidad que estamos intentando influir.

El diagnóstico da cuenta de esas situaciones, interacciones y sus implicaciones más importantes.

Una vez elaborado el diagnóstico, el profesor está en posibilidad de plantearse una o varias alternativas para poder solucionar un problema o bien, simplemente, mejorar su práctica docente. Es aquí donde comienza el diseño de la propuesta de intervención.

La aplicación se lleva a cabo simultáneamente con la evaluación de la propuesta, por lo que el trabajo de campo constituye una de las fases que exigen un mayor esfuerzo por parte del investigador profesor. Ya que no solamente se encontrará ante la disyuntiva de aplicar la propuesta diseñada tal cual aparece en el papel o adecuarla en el proceso, sino que, como bien dice Schön, se ve envuelto en la paradoja de tener que aplicar y evaluar sin tener del todo claro el proceso mismo de evaluación y

aplicación, pero al mismo tiempo, no puede esperar a formarse para poder aplicar porque la formación de una actividad práctica se da en la práctica misma.

El rediseño de la propuesta obedece tanto a la aplicación y evaluación, como también a la resignificación de la realidad misma que vive el docente, a partir del proceso de sistematización de la información que posee.

La propuesta crítica de acercamiento a la realidad del profesor, independientemente del nivel en el que desarrolle su práctica profesional, es un planteamiento que resulta atractivo y engañosamente sencillo. Parece estar desprovisto de la rigurosidad científica del positivismo y alejado de las condiciones epistemológicas del enfoque interpretativo, para centrarse exclusivamente en la posibilidad de transformación que ofrece. Sin embargo, esta visión no es del todo cierta, hay muchas situaciones que debemos analizar antes de lanzarnos a la aventura de la investigación. La teoría que parece ausente en este modelo de investigación está presente desde los inicios de su planteamiento hasta el final del mismo. No podemos concebir a un profesor investigador, a un profesional reflexivo o a un docente crítico, sin la formación teórica que hace de todo ser humano un ser racional, crítico y reflexivo.

Si la investigación es una aventura, la investigación-acción es la posibilidad de ser el protagonista principal de esa aventura.

LISTA DE REFERENCIAS

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la*

enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado. España: Ediciones Martínez Roca.

Chehaybar y Kuri, Edith; et. Al. (1996). *Fundamentos teórico – prácticos de la formación docente.* En Edith Chehaybar y Kuri & Maribel Ríos Everardo (comps.), *La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas.* México: UNAM/CISE

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid, España: Morata.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid, España: Morata.

Imbernón, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* España: GRAO.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (Pablo Manzano, Trad.). Madrid: Morata.

Pérez Serrano, Gloria (1994). *La Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I.* Métodos Madrid: La Muralla

Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier & García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga, España: Aljibe.

Segovia Pérez, José (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado.* Madrid: Editorial Escuela Española.

Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en*

las profesiones (Trad. del inglés). Barcelona: Paidós.
Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Wittrock, M. (1986). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Woods, Peter (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.



Ilustración 1 Francisco Imbernón

LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS Y EL PERFIL DEL APRENDIZ EXITOSO

ALICIA JOSEFINA ALDABA CORRAL

El presente trabajo constituye un avance del proyecto de investigación que actualmente desarrolla la autora.

La presente ponencia constituye un avance del Proyecto de Investigación titulado "El Perfil de Competencias del Estudiante de la LIE en la Universidad Pedagógica de Durango". Este estudio se inicia al plantear varias interrogantes, una de ellas: ¿El estudiante de la LIE posee las competencias cognitivas requeridas para abordar las tareas de aprendizaje en forma experta y eficaz? , y tiene como objetivo: Definir y determinar el perfil de competencias del aprendiz eficiente a partir de:

- Definir conceptual y operativamente las competencias que debe poseer un aprendiz competente en su desempeño como estudiante en una licenciatura
- Distinguir niveles de competencias en los sujetos observados

- Analizar los desfases entre las capacidades/competencias requeridas y las capacidades/competencias reales y potenciales
- Determinar el perfil de competencias deseado, para que el alumno de la LIE se desempeñe como un aprendiz competitivo y eficiente.

Desde la perspectiva del paradigma constructivista se pretende indagar y dar respuesta a las interrogantes mencionadas.

El enfoque metodológico del estudio es de corte cuantitativo-cualitativo, mediante una triangulación, en la que se intenta cruzar datos a partir de la aplicación de los test cognitivos: ACRA Estrategias de Aprendizaje, DIE Diagnóstico Integral del Estudio y CHAEA Estilos de Aprendizaje; el análisis del desempeño del alumno en

una tarea de aprendizaje y la entrevista focal.

Las competencias en el ámbito del trabajo

Ante el mundo de hoy, que presenta escenarios que obligan al planteamiento de transformaciones sociales inminentes, no ha sido, por lo tanto, una excepción el cuestionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje vigentes, en función de las necesidades actuales que demandan contar con egresados de educación superior con una formación académica integral que les proporcione la capacidad de responder, de manera eficaz y eficiente, a la problemática y a los requerimientos de la sociedad, a la realidad del entorno, al conocimiento, al uso y aplicación en la vida profesional de los avances científicos y tecnológicos, y a los procesos de globalización.

Esta situación imperante llevó al cambio educativo. Cambio que, implicó transformaciones radicales de fondo en los modelos educativos, en donde, fue necesario centrar la educación, no ya en el docente como único generador de conocimientos, sino en el alumno, en promover la adquisición de aprendizajes significativos y la construcción de competencias, dentro de un proceso de saber y saber actuar.

Lo anterior, condujo a renovar y generar nuevos conceptos, posturas y procedimientos dirigidos a vincular lo aprendido con la capacidad de aplicación de dichos conocimientos en la práctica profesional. De donde, en el marco conceptual de la Educación Basada en Competencias surgió un nuevo modelo pedagógico orientado al desarrollo de las competencias claves

en el individuo, con el propósito de posibilitarlo para la participación productiva en la sociedad contemporánea; basado en la idea de que la educación debe apuntar a formar en los estudiantes una visión científica del mundo en que viven y de su papel en él; y, egresar de una formación profesional, individuos con un capital de competencias que les posibiliten gestionar su movilidad profesional y sus posibilidades de empleo. En este enfoque, las competencias representan una intencionalidad, es decir, la transmisión del conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje debe dirigirse intencionalmente a que el alumno "aprenda a hacer" de manera eficiente en el ámbito social y profesional

La noción de competencia tal como es usada en relación al mundo de trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas, es inseparable a la acción. Una vieja definición encontrada en el Diccionario Larousse (1930) se expresa que, en los asuntos comerciales e industriales, es el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne a la realización de la tarea. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones, (Gallart y Jacinto, 1995)

La competencia de los individuos se define a partir de identificar los atributos (conocimiento, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales o de aprendizaje (Gonczi, 1997:161). De acuerdo con

Gonczi, la persona competente se define como aquella que posee las cualidades necesarias para el desempeño de la labor que le compete como persona, profesional.

Guy LeBoterf, (2000) ve la competencia como una construcción; como el resultado de una combinación pertinente de varios recursos. En donde se distinguen:

- Los recursos necesarios para actuar con competencias
- Las actividades o prácticas en las que se concreta la realización de un desempeño.
- Las actuaciones, que constituyen los resultados evaluables, que provienen de acciones o tareas realizadas

de manera pertinente (ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables, en referencia al ámbito del desempeño) en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber-hacer, cualidades, cultura, motivaciones, afectividad...) y recursos para manejo de información (equipamiento incorporado para obtenerla: banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.). Le Boterf insiste en la combinación de recursos como esencia en la construcción de una competencia, la persona actuará eficazmente en un contexto particular de trabajo si sabe combinar un saber hacer, con capacidades y habilidades apropiadas.

Y, según Le Boterf: la persona competente es aquélla que sabe actuar

EQUIPAMIENTO PARA OBTENER INFORMACIÓN EN RECURSOS INCORPORADOS

Tipo	Función	Descriptor
Conocimientos generales	Saber comprender	Acervo de conocimientos disciplinarios que sirven para comprender un fenómeno, una situación, un problema, un procedimiento
Conocimientos específicos del contexto	Saber adaptarse Saber actuar a medida	Acervo de conocimientos contextuales al ámbito del desempeño o de la tarea/actividad realizada
Conocimientos de procedimiento	Saber como hay que proceder	Describen procedimientos, métodos o modos operativos. Responden a "como hay que actuar", "como hay que prepararse para"
Conocimientos operativos o saber hacer	Saber proceder Saber operar	Experiencia profesional
Conocimiento y saber hacer fruto de la experiencia	Saber hacerlo	Experiencia profesional

Saber hacer de relación	Saber cooperar Saber comportarse	Son las capacidades que permiten cooperar eficazmente con los demás: capacidad de escuchar, de negociar, de trabajar en equipo, de trabajar en red.
Saber hacer cognitivo	Saber tratar la información Saber razonar	Corresponde a las operaciones necesarias para el análisis y la solución de problemas, a la concepción y realización de proyectos, a la toma de decisiones, a la invención, inducción, deducción, abstracción reflectante, razonamiento por analogía, producción de hipótesis, generalización.
Aptitudes cualidades	Saber participar y comprometerse	Pertenece a la esfera de la personalidad: rigor, fuerza de convicción, curiosidad, iniciativa
Recursos fisiológicos	Saber administrar su energía	Capacidades para gestionar y administrar recursos propios del ser
Recursos emocionales	Saber percibir una situación Saber captar señales débiles	Son las capacidades que guían las intuiciones, la percepción de señales débiles; permiten percibir una situación, una relación

FUENTE: LE BOTERF, Guy, 2000: 57

La definición de *competencia* pone en evidencia los rasgos que la caracterizan:

- **Saber actuar:** la competencia se expresa con una acción o un encadenamiento de acciones. Es del orden de un saber actuar y no solo del conocimiento que se limita a un gesto profesional. Una operación, una acción, puede incluir varios saber-hacer .
- **En un contexto particular:** la competencia siempre es contextualizada. Se trata de un saber actuar en un campo de exigencias, restricciones y recursos (técnicos, humanos, financieros, logísticos, temporales...) determinados.
- **Saber actuar validado:** la competencia solo existe si ha realizado sus pruebas delante de otros. Si una persona se autodeclara competente, debe correr el riesgo de tener que probarlo o demostrarlo.
- **Con vistas a una finalidad:** la competencia en acción está enfocada a un fin, está guiada por una intencionalidad. La acción en la que se ha involucrado tiene, por lo tanto, un sentido para el sujeto que la pone en práctica.

El concepto de competencia en la educación

El concepto de competencia en la educación debe entenderse como la articulación entre “saber” y “saber hacer” de manera eficaz y eficiente, es decir, propiciar el desarrollo de conocimientos vinculado al de capacidades, habilidades, actitudes y valores que permitan al estudiante la aplicación del conocimiento a la ejecución de una actividad o a la resolución práctica de problemas, tomar decisiones y afrontar el contexto social con liderazgo y vocación de servicio. (Corpi Jaimes y Ortiz, 2001). De esta forma se entrelazan teoría y práctica, promoviendo así disminuir la brecha entre la educación y la práctica profesional. Desde esta óptica las competencias evidencian un aprendizaje total.

Las competencias han sido clasificadas según el tipo de sus componentes o los atributos que refiere, así Mejía Agudelo (2002) clasifica las competencias en:

- *Competencia Técnica:* La que evidencia el dominio de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo y, los conocimientos y habilidades requeridos para desempeñar con eficiencia dichas tareas.
- *Competencia Metodológica:* Es evidente al saber aplicar los procedimientos adecuados a las

tareas que les corresponde desempeñar, encontrar vías de solución a las irregularidades y problemas que se presenten y, a ser capaz de transferir la experiencia a otras situaciones similares.

- *Competencia Social:* Se demuestra al ser capaz de colaborar con otras personas de manera constructiva y muestra un comportamiento orientado al grupo y a las relaciones interpersonales.
- *Competencia Participativa:* Se muestra en la disposición a intervenir en la organización de la tarea, de su entorno; siendo capaz, de organizar, decidir y aceptar responsabilidades.

El Modelo de Goleman y Boyatzis permite ubicar las competencias del aprendiz exitoso, y refiere a:

CAPACIDADES DE CONOCIMIENTO y DOMINIO PERSONAL

- Motivación de logro: Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.

- Conocimiento de uno mismo: Reconocer las propias emociones y sus defectos. Conocer las propias fortalezas y debilidades.
- Iniciativa: Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
- Optimismo: Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.
- Autorregulación: Capacidad para canalizar las propias emociones en la dirección adecuada.
- Autoconfianza: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.
- Flexibilidad: Capacidad de adaptación a situaciones de cambio.
- Desarrollo de otros: Capacidad de identificar los puntos fuertes y débiles de las personas y facilitarles los medios adecuados para que puedan mejorar y desarrollarse profesionalmente.
- Sensibilidad intercultural: Sensibilidad para apreciar y respetar las diferencias y la diversidad que presentan las personas.
- Comunicación oral: Capacidad para escuchar y expresar mensajes no verbales.

COMPETENCIAS DE GESTIÓN DE RELACIONES

- Empatía: Capacidad de escucha y comprensión de las preocupaciones, intereses y sentimientos de los otros y de responder a ello.
- Liderazgo inspirador: Capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo o equipo y de generar confianza y compromiso entre sus miembros.
- Conocimiento organizacional: Capacidad para comprender y utilizar la dinámica existente en las organizaciones.
- Gestión del conflicto: Capacidad para negociar y resolver desacuerdos.
- Trabajo en equipo y colaboración: Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.

COMPETENCIAS COGNITIVAS DE y RAZONAMIENTO

- Pensamiento analítico: Capacidad para comprender las situaciones y resolver los problemas a base de separar las partes que las constituyen y reflexionar acerca de ello de manera lógica y sistemática.
- Pensamiento sistémico: Capacidad para percibir las interacciones entre las partes de un todo.
- Reconocimiento de modelos. Capacidad de identificar modelos o conexiones entre situaciones que no están relacionadas de forma obvia, y de identificar aspectos clave o subyacentes en asuntos complejos.
- Experiencia técnica o profesional. Capacidad e interés en utilizar, mejorar y ampliar los conocimientos y las habilidades necesarias en relación con el propio trabajo.
- Análisis cuantitativo: Capacidad para analizar, valorar y trabajar

con datos y variables cuantitativas.

- Comunicación escrita: Habilidad para redactar y sintonizar a través de mensajes escritos.

Desde este punto de vista la competencia cognitiva es un saber, saber-hacer y saber-actuar que todo ser humano adquiere por vía educativa en un determinado campo, que siempre es diferente en cada sujeto y que sólo es posible identificar y evaluar en la acción misma.

La construcción de competencias cognitivas en cualquier sujeto, involucra el desarrollo de habilidades del pensamiento en la que los procesos mentales que allí ocurren hacen posible el conocimiento y el pensamiento. Se trata de un dominio experiencial derivado de las vivencias cotidianas formales e informales de distinto tipo, que le ayudan al ser humano a desenvolverse en la vida práctica y a construir un horizonte social-cultural que le permitirá vivir en comunidad, para lo cual el mero saber cotidiano no basta, sino que es necesario el "saber hacer", o inteligencia procedimental que le permitirá actuar con acierto en diferentes contextos, para solucionar problemas en especial relacionados con el conocimiento .

Se considera un sujeto con competencias cognitivas, aquél que:

- Tiene un entendimiento y manejo de la lógica abstracta de los lenguajes, articulado y matemático
- Es creativo
- Es capaz de manejar información suficiente y pertinente; utilizar

diferentes fuentes de información y posee la capacidad para procesar y aplicar dicha información

- Es capaz para plantear y dar solución a problemas
- Es capaz de tomar decisiones adecuadas en un ámbito definido
- Es dueño de una autodisciplina que le permita continuar autónomamente su desarrollo personal y profesional
- Tiene habilidades metacognitivas que le posibilitan un control de la propia cognición, la capacidad de valorar las propias aptitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognitivas de una tarea específica
- Tiene la capacidad de evaluar y controlar su propio desempeño en el abordaje de la tarea de aprendizaje

Brown 1975, Genovard y Gotsens 1990 y Pozo 1990 (cit. por Hernández, R., 2002 :134) desglosan la competencia cognitiva del alumno de la siguiente forma:

- a) **Procesos básicos de aprendizaje.-** Incluye los procesos de atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información.
- b) **Base de conocimientos.-** Abarca los conocimientos

previos del alumno de tipo declarativo (hechos, conceptos, explicaciones) y procedimental (habilidades y destrezas). Entre más rica sea esta base de conocimientos, mayor probabilidad habrá de ser más efectivos como aprendices.

- c) **Estilos cognitivos y atribuciones.-** Los estilos cognoscitivos son las formas de orientación que tienen los alumnos para aprender o enfrentarse a ciertas de tareas. Algunos alumnos enfocarán el procesamiento de la información de una manera superficial (aprenden mecánicamente); algunos, lo harán aplicando un enfoque de procesamiento profundo (aprender significativamente la información e integrándola en formas complejas para construir una estructura personal) y otros serán capaces de aplicar un

procesamiento estratégico (orientando la ejecución de la tarea empleando estrategias o mediadores en forma eficaz) considerando la demanda y variables de la tarea.

- d) **Conocimiento estratégico.-** Se evidencia en el uso adecuado, flexible y espontáneo de estrategias o mediadores en la ejecución de la tarea y la regulación metacognitiva del proceso.
- e) **Conocimiento metacognitivo.-** Es el conocimiento que el alumno ha desarrollado acerca de sus experiencias almacenadas y de sus propios procesos cognitivos, así como de su conocimiento estratégico y la forma apropiada de uso (Flavell 1993, París, Lipson y Wixon, 1993, cit. por Hernández, 2002: 135)

FIGURA No. 2

COMPETENCIA COGNITIVA DEL ALUMNO



Brown 1975, Genovard y Gotsens 1990 y Pozo 1990

Alonso, C., Gallego y Honey (1999:54-55) al hablar de las necesidades del discente refieren a las competencias básicas que el sujeto aprendiz requiere para acceder a nuevas experiencias de aprendizaje, éstas son:

- Habilidad en la comprensión general que facilite una actitud positiva y motivación
- Destrezas básicas: en la lectura, escritura, matemáticas, saber escuchar y alfabetización informática
- Autoconocimiento, conocerse a sí mismo, sus capacidades, habilidades, destrezas y potencialidades para el aprendizaje; conocer y aplicar estrategias, métodos, técnicas para eficientar su proceso de aprendizaje
- Dominio en procesos educativos: autodirigido, en grupo o institucional.

En síntesis, se ha considerado el aprendizaje experto como un proceso reflexivo donde el que aprende dirige activamente la conexión recíproca entre actividades de aprendizaje, objeto, metas específicas y requerimientos personales en vistas a saberes y motivos propios. La característica central del aprendizaje experto es la utilización planificada y adaptativa de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales referidas a la conducta (Narvaja, 1998:1).

Los dos tipos de aprendizaje que resultan estratégicos en la construcción de competencias cognitivas son: la capacidad de aprender y el de un saber utilizable. La capacidad de aprender refiere a la aptitud que tiene el individuo al cambio, a la predisposición para aprender, a asumir una actitud estratégica que hace de él, un experto en el dominio del contenido

de aprendizaje o temático, planificador de la acción de aprendizaje, previsor de los efectos o posibles consecuencias, desarrolla y regula el procedimiento seleccionado; y concluye, evaluando el proceso.

El saber utilizable se concretiza en una práctica estratégica generadora de nuevos conceptos, inferencias y transferencia de los contenidos a otros ámbitos similares.

Los atributos que caracterizan al sujeto que ha aprendido a aprender, se evidencian cuando:

- Controla su propio aprendizaje
- Desarrolla un plan de aprendizaje
- Diagnostica, conoce y regula o modifica sus debilidades y fortalezas como aprendiz
- Conoce su estilo de aprendizaje
- Conoce y aplica estrategias para eliminar bloqueos personales de aprendizaje, y mejorar las condiciones que posibiliten aprender con más facilidad de las experiencias cotidianas en el aula y fuera de ella.
- Adquiere habilidad y destreza para aprender de los medios de información, dar solución a los problemas, aprovechar lo máximo en diferentes situaciones de aprendizaje, como: conferencias, cursos, tutorías, etc.
- Participa eficientemente en grupos de discusión

En la actividad de aprendizaje el aprendiz pone en juego:

- Procesos psicológicos y habilidades cognitivas
- Conocimientos específicos relativos al contenido de la información, objeto de aprendizaje
- Métodos y estrategias y procedimientos de aprendizaje
- Metacognición o conocimiento del propio proceso cognitivo implicado en la realización de la actividad.

La clave del "aprendizaje eficaz" es la capacidad que posee el sujeto-aprendiz para captar conscientemente o inconscientemente las exigencias de las tareas y de responder adecuadamente a ellas; es decir, la capacidad para reconocer y controlar la situación de aprendizaje (Gómez, Isabel, 1998).

Los alumnos que aprenden, evidencian poseer el conocimiento de la información que ha constituido el objeto del aprendizaje cuando son capaces de: explicar, generalizar, aplicar el conocimiento y recordar la información en el momento que lo requiera; tienden a pensar sobre lo que aprenden, buscan comprender la situación de aprendizaje e identificar las habilidades o estrategias que emplearon para la realización de la tarea. Por ello, la profundidad y la calidad del aprendizaje están determinados tanto por el conocimiento y comprensión de la

naturaleza misma del contenido de la información y por el dominio que se posee sobre el tema (saber por qué y

cómo), así como por el grado de control que se ejerce sobre los procesos cognitivos.

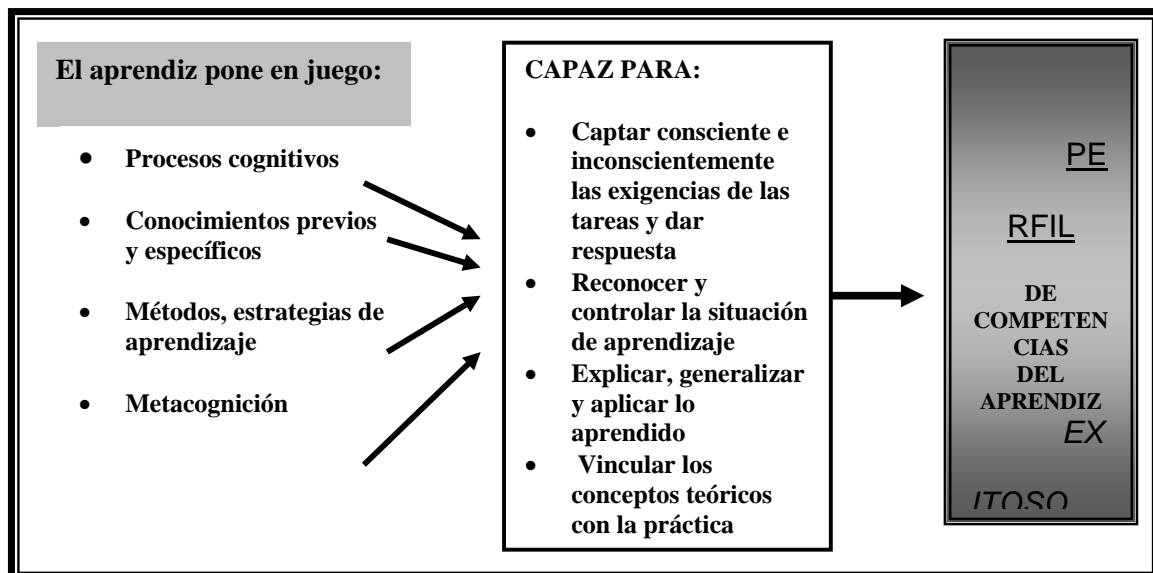


FIGURA No.2: Las Competencias Cognitivas del Aprendiz Exitoso

LISTA DE REFERENCIAS

- Alonso C., Gallego, D., 1999, *Estilos de aprendizaje*, Edit. Mensajero, España
- Copri Jaimes, E., y Ortiz, S., 2001, "La educación basada en competencias. Una reflexión". Disponible en: www.tij.uia.mx/publicaciones/articulos/educ_competencia.html
- Gallart, Ma. Antonia y Jacinto, Claudia, 1995, "Competencias laborales: Tema clave en la articulación Educación-Trabajo" Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, Año 6, No. 2, www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm
- Gagné, Ellen, 1985, *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Visor Distribuciones, Madrid
- Gómez, Isabel, 1998, "Enseñanza y aprendizaje" en: *Cuadernos de Pedagogía 23 Años Contigo*, Editorial Praxis, Barcelona
- Gonczi, André, 1997 "Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico" en: *Formación basada en competencia laboral, situación actual y perspectivas*, CINTERFORT-OEI
- Hernández Rojas, G., 2002, *Paradigmas en psicología de la educación*, Paidós Educador, México
- Le Boterf, Guy, 2000, *Ingeniería de las competencias*, Ediciones Gestión 2000, Barcelona.
- Narvaja, Pablo, 1998, "Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo"; disponible

en: www.salvador.edu.ar/uc2-1212.htm

Mejía S., Agudelo, 2002, *Alianzas entre formación y competencia*, CINTERFOR-OEI, Uruguay.

Quaas Fernandois, Cecilia, 199-2000, "Nuevos enfoques en la evaluación de los aprendizajes",

en: Revista *Enfoques Educativos*, Vol. 2, No. 2, Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/04/edu03.htm>



Ilustración 2 Francisco Imbernón

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

NECESIDADES FORMATIVAS EN ESTUDIOS DE POSTGRADO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA

ARTURO BARRAZA MACÍAS

El presente informe de investigación fue presentado como ponencia en el Segundo Congreso Regional de Investigación Educativa, convocado por el Consejo Regional de Investigación y Postgrado de la Región Noreste de la Universidad Pedagógica Nacional.

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de apoyar los procesos de planeación y desarrollo del postgrado

No. 2 noviembre del 2003 22

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

en la Universidad Pedagógica de Durango se realizó el presente estudio empírico inductivista que tiene por objetivo central: Identificar las necesidades formativas de los maestros de educación básica en la ciudad de Durango.

Para el logro de este objetivo se establecieron cuatro dimensiones de estudio: campos de estudio de interés institucional, líneas temáticas, periodicidad en las concentraciones de trabajo y propósitos de formación para estudios de postgrado.

La información recolectada permitió contestar a las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué nivel de necesidad presentan los maestros de educación básica con relación a los campos de estudio y sus respectivas líneas temáticas que son de interés institucional para la UPD?

¿Qué nivel de preferencia presentan los maestros de educación básica con relación a la periodicidad de las concentraciones de trabajo y los propósitos de formación para estudios de postgrados?

¿Qué relación existe entre los niveles de necesidad y preferencia mostrados por los maestros de educación básica y sus variable sociodemográficas (género, edad, antigüedad en el servicio, nivel educativo de trabajo y función que desempeña)?

La revisión de literatura permitió reconocer que la detección de necesidades formativas constituye una de las actividades centrales del campo de la gestión de recursos humanos y por lo tanto forma parte integral de los servicios de consultoría empresarial (v.

gr. Centro Superior de Formación Empresarial); esta situación se refleja en la bibliografía que existe en el campo (v. gr. Agut, 2003) y es debido a que en un entorno empresarial en constante cambio, especialmente por los nuevos procesos de producción y las nuevas tecnologías, las necesidades de formación y desarrollo constituyen un factor básico en la evolución de las organizaciones.

La detección de las necesidades formativas en el contexto de la empresa se centra en los factores que influyen en dichas necesidades, como pueden ser el estilo de dirección, el tamaño y forma de la empresa, las actitudes de directivos y empleados, y la dirección en la que avanza la empresa. También se abordan estudios sobre el modo en el que los miembros del departamento de formación desempeñan sus funciones, y cómo esas funciones inciden en las estrategias formativas y de desarrollo, y por extensión, en los enfoques de los análisis de necesidades (Institute for Personnel Development, 2001).

En el campo de la educación no fue posible localizar antecedentes que de manera directa se relacionaran con el presente estudio, por lo que los antecedentes, de carácter tangencial, para la presente investigación lo constituyen básicamente dos fuentes: la revisión de literatura realizada por Marcelo (2002) sobre el aprendizaje docente y el estado del arte elaborado por Messina (2000) sobre la formación de docentes.

MARCO CONCEPTUAL

Formación Docente

Cuando se habla de formación la primera idea que surge al respecto tiene que ver con la posibilidad de adquirir cierta forma para actuar o reflexionar sobre algo, pero más allá de esta acepción, un tanto cuanto tautológica, se hace necesario ofrecer una definición más comprehensiva que ayude a los propósitos de la investigación; así mismo, se considera necesario agregar el adjetivo "profesional" y por consecuencia enfocar el esfuerzo de definición a la idea de "formación profesional".

Por formación profesional se entiende el proceso de "ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales" (Ferry, 1997; 54). Estas condiciones presuponen conocimientos, habilidades, representaciones, concepciones, etc.

El desarrollo de estas condiciones suele explicarse en un primer momento como el producto de una dinámica de desarrollo personal, sin embargo, un análisis al respecto conduce a reconocer que "uno se forma sólo por la mediación" (Ferry, 1997; 55). La mediación, más allá de la perspectiva de Ferry y ubicada en una postura vygotskiana, se puede entender como proceso constitutivo de la forma del sujeto que se vehiculiza a través de diversos agentes como pueden ser los maestros, las lecturas, las experiencias colaborativas o en general las relaciones directas o indirectas con los otros.

Esta idea, ubicada en el campo de lo educativo, conlleva a reconocer a los maestros como los profesionales a los que se orientaría dicho proceso formativo, por lo que cabe hablar, a partir de este momento,

específicamente de la formación docente.

Al tomar la definición esbozada anteriormente para formación profesional se puede afirmar que la formación docente es un proceso que consiste en ponerse en condiciones para ejercer la docencia, siendo estas condiciones, los conocimientos, las habilidades, las representaciones, etc. requeridas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La atención de la presente investigación se centra en el conocimiento como una condición necesaria en la formación del docente que lo pone en posición de desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje que se constituye en la actividad sustantiva del maestro de educación básica.

Necesidades de formación

La detección o análisis de necesidades de formación ha estado, normalmente, orientada a la deficiencia, esto es, ha sido diseñada para identificar y analizar deficiencias existentes o discrepancias en el desempeño. Esta perspectiva de deficiencia está por definición centrada en el presente. En líneas generales, desde este planteamiento, muchos autores coinciden en definir necesidad formativa en forma de ecuación (Mager y Pipe, 1970 y Dipboye, 1994 en Agut, 2003):

$$\text{Necesidad formativa} = \text{desempeño deseado} - \text{desempeño presente o actual}$$

Bajo este planteamiento un programa formativo se diseña para cubrir o satisfacer el hueco, vacío o discrepancia entre el desempeño actual

y el deseado o esperado. Cuando menor es el desempeño actual en relación al estándar, mayor es la necesidad formativa que se genera. Por tanto, el objetivo de cualquier análisis o detección de necesidades es averiguar qué programas de formación son necesarios para resolver los déficits en el desempeño.

Autores como Regalbuto y. Bee y Bee (citados en Agut, 2003) se alinean bajo esta perspectiva y reafirman el carácter de discrepancia de la necesidad de formación, sin embargo, no ofrecen una definición clara de los elementos que en ella incluyen.

METODOLOGÍA

Modelo

Para abordar el estudio de las necesidades formativas de los maestros de educación básica con relación a los estudios de postgrado se construyó un modelo tridimensional con las siguientes características:

- Centrado en las necesidades sentidas por los propios beneficiarios de los procesos de formación (Kaufman, 2000).
- De marcha inductiva (Kaufman, 2000) por no apoyarse en algún modelo teórico de formación y tomar como base las orientaciones institucionales establecidas en la UPD.
- Con orientación a la deficiencia (vid supra) (Agut, 2003).

Tipo de estudio

La ausencia de antecedentes que de manera directa apoyarán el estudio a realizar y los propósitos pragmáticos que guiaban el trabajo determinó que el tipo de estudio a realizar fuera

exploratorio por su nivel de estructuración y descriptivo-correlacional por su nivel de medición (Namakforoosh, 2002)

Técnica e instrumento

La técnica utilizada fue la encuesta (Steadham, en Llorens, 2003) y el instrumento un cuestionario (alfa de cronbach .80) con 42 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Primera sección (alfa de cronbach .75) de 5 ítems con escalamiento tipo Lickert para abordar la dimensión “campos de estudio”.
- Segunda Sección (alfa de cronbach .78) de 27 ítems para abordar la dimensión “líneas temáticas”.
- Tercera Sección (alfa de cronbach .83) de 4 ítems con escalamiento tipo Lickert para abordar la dimensión “periodicidad de las sesiones de trabajo”.
- Cuarta Sección (alfa de cronbach .84) de 6 ítems con escalamiento tipo Lickert para abordar la dimensión “propósitos de formación”.

Por otra parte, el Background estuvo constituido por las variables sociodemográficas estudiadas.

Sujetos de la investigación

Se realizó un muestreo por conglomerado en dos etapas (Scheaffer, Mendenhall y Ott, 1987) que permitió recolectar un total de 223 cuestionarios en 32 instituciones educativas (12 Jardines de Niños, 10 Escuelas Primarias, Tres Escuelas Secundarias, Cuatro Telesecundarias y Tres Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular)

La distribución de los sujetos de la investigación, según las variables sociodemográficas estudiadas, fue la siguiente:

- 39% son hombres y el 61% son mujeres.
- Presentan una edad de: a) 22-29 años en un 10%; b) 30-37 años en un 24%; c) 38-45 años en un 47%; y d) de 46 años en adelante en un 19%.
- Manifiestan una antigüedad en el servicio de: a) 2-10 años en un 26%; b) 11-19 años en un 26%; c) 20-28 años en un 41%; y d) de 29 años en adelante en un 7%.
- Con relación al nivel educativo en el que trabajan el 16 % es de preescolar, el 36% de primaria, el 33% de secundaria y el 15% de diversas modalidades de educación básica (telesecundaria y educación especial).
- Con relación a la función que desempeñan el 58% son maestros frente a grupo, el 15% cubre funciones directivas, el 11% realiza actividades de apoyo técnico-pedagógico (incluidos los maestros de educación especial) y el 16% desarrolla otras actividades (psicólogos, laboratoristas, maestros de educación física, etc)

Análisis estadístico

Se realizó en un primer momento un análisis estadístico de tipo descriptivo, centrando la atención en las frecuencias absolutas y relativas y en la media como medida de tendencia central; en un segundo momento se realizó un análisis correlacional utilizando los estadísticos de la chi cuadrada, el coeficiente de contingencia, el coeficiente gamma y el coeficiente lambda.

El análisis estadístico se realizó con el SPSS 10.0 para Windows.

RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se tomaron solamente en cuenta los elementos que se encontraban por encima de la media establecida en cada una de las dimensiones y las correlaciones entre esos elementos y las variables sociodemográficas estudiadas.

Los campos de estudios que presentan un porcentaje por encima de la media establecida para el grupo son los de “práctica docente (83%)”, “evaluación educativa (78%)” e “investigación educativa (81%)”

Práctica docente

La práctica docente se correlaciona con las variables sociodemográficas estudiadas de la siguiente manera:

- El género (coeficiente de contingencia de .23)
- El nivel educativo (coeficiente de contingencia de .36)
- La función (coeficiente de contingencia de .34)

Las líneas temáticas derivadas de este campo de estudio que obtuvieron un porcentaje por encima de la media establecida para el grupo fueron: “procesos de aprendizaje (51%)”, “medios para la enseñanza (46%)”, “procesos de enseñanza (53%)”, “planeación didáctica (38%)”, “atención a niños con necesidades educativas especiales (44%)”

Las correlaciones entre estas líneas temáticas y las variables sociodemográficas estudiadas fueron las siguientes:

- El género y los procesos de aprendizaje (coeficiente de contingencia de .13)
- El nivel educativo y los medios para la enseñanza (coeficiente de contingencia de .20)
- La función y los medios para la enseñanza (coeficiente de contingencia de .20)
- El género y la planeación didáctica (coeficiente de contingencia de .16)
- El nivel educativo y la planeación didáctica (coeficiente de contingencia de .18)
- El género y la atención a niños con necesidades educativas especiales (coeficiente de contingencia de .20)
- El nivel educativo y la atención a niños con necesidades educativas especiales (coeficiente de contingencia de .24 y lambda de .14)
- La edad y la atención a niños con necesidades educativas especiales (coeficiente de contingencia de .25)
- La antigüedad y la atención a niños con necesidades educativas especiales (coeficiente de contingencia de .20)

La evaluación educativa

La evaluación educativa no presentó ninguna correlación con las variables sociodemográficas estudiadas.

Las líneas temáticas derivadas de este campo de estudio y que obtuvieron un porcentaje por encima de la media establecida para el grupo fueron: "evaluación del aprendizaje (39%)" y "evaluación curricular (39%)".

La única correlación existente entre estas líneas temáticas y las variables sociodemográficas estudiadas fue la de la antigüedad y la evaluación del aprendizaje (coeficiente de contingencia de .19)

La investigación educativa

La investigación educativa no presentó ninguna correlación con las variables sociodemográficas estudiadas.

Las líneas temáticas derivadas de este campo de estudio y que obtuvieron un porcentaje por encima de la media establecida para este grupo fueron: "diseños cualitativos en investigación (34%)" y "metodologías de investigación acción (57%)".

Las correlaciones entre estas líneas temáticas y las variables sociodemográficas estudiadas fueron:

- El género y los diseños cualitativos en investigación (coeficiente de contingencia .13)
- El nivel educativo y los diseños cualitativos en investigación (coeficiente de contingencia .20)

Periodicidad de las sesiones de trabajo.

Con relación a la periodicidad de las sesiones de trabajo, las concentraciones que obtuvieron un porcentaje por encima de la media establecida para el grupo fueron los que plantean las concentraciones en viernes y sábados cada semana (61%) y en jueves, viernes y sábados cada quince días (41%).

Entre la periodicidad de las sesiones de trabajo y las variables sociodemográficas estudiadas se encontró solamente una correlación entre las concentraciones en jueves, viernes y sábados de manera quincenal y la función que desempeñan (coeficiente de contingencia .25)

Propósitos de formación

Los propósitos de formación que obtuvieron un porcentaje por encima de la media establecida para el grupo fueron los siguientes: mejorar la práctica docente (83%), conocer nuevas metodologías de enseñanza (76%) y actualizarse en los contenidos educativos (72%); estos tres objetivos conducen a estudios de corte profesionalizante.

En lo general, los propósitos de formación de carácter profesionalizante obtuvieron un 77% de preferencias mientras que los relacionados con la investigación obtuvieron un 60% de preferencias, una diferencia de 17 puntos porcentuales.

Las correlaciones encontradas entre estos propósitos de formación y las variables sociodemográficas estudiadas fueron las siguientes:

- Mejorar la práctica docente y la antigüedad en el servicio (coeficiente gamma .22)
- Actualizarse en los contenidos educativos y género (coeficiente de contingencia .23).

CONCLUSIONES

En síntesis, se puede afirmar que las necesidades de formación de los maestros se ubican principalmente en el campo de la práctica docente y que las líneas temáticas en las que manifiestan mayor nivel de necesidad son las de "procesos de aprendizaje", "medios para la enseñanza", "procesos de enseñanza", "planeación didáctica" y "atención a niños con necesidades educativas especiales".

Por otra parte se observa claramente la preferencia de los docentes por estudios de postgrado de corte profesionalizante y por modalidades de estudio de carácter semiescolarizado, esto en relación a la periodicidad de las concentraciones de trabajo.

De las variables sociodemográficas estudiadas destacan el género y el nivel educativo como variables que inciden en el nivel de necesidad o preferencia mostrados por los maestros de educación básica, y en contraparte la edad es la variable que menos correlaciones mostró con las necesidades y preferencias estudiadas.

LISTA DE REFERENCIAS

- Agut Nieto Sonia (2003), Avances recientes en el estudio de las necesidades formativas en el ámbito organizacional, disponible en URL: <http://sic.uji.es/publ/edicions/jfi4/formativ.pdf>
- Ferry Gilles (1997), Pedagogía de la formación, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Ford, J. K. y Kraiger, K. (1995). "The implications of cognitive constructs and principles to the instructional systems model of training: implications for needs assessment, design, and transfer". En C. L. Cooper y I. T. Robertson (Eds.): International Review of Industrial and Organizational Psychology, 10, 1-48
- Kaufman Roger A. (2000), Planificación de los sistemas educativos, México, Trillas
- Institute for Personnel Development, (2001), Necesidades de formación en la empresa,

- Madrid, España, Training Club Epise.
- Llorens Gumbau Susana (2003), Detección de necesidades formativas: Una clasificación de instrumentos, disponible en URL: <http://sic.uji.es/publ/edicions/jfi2/detecci.pdf>
- Messina Raimondi Graciela (2000), La investigación acerca de la formación docente: un estado del arte de los noventa. En Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa, Año 2, No. 3.
- Marcelo Carlos (2002), Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento, en Education Policy Analysis Archives, Vol 10, Núm. 35
- Namakforoosh Mamad Naghi (2002), Metodología de la investigación, México, Limusa.
- Scheaffer Richard L., Mendenhall William y Ott Lyman (1987), Elementos de muestreo, México, Grupo Editorial Iberoamérica
- Schön Donald A. (1992), La formación de profesionales reflexivos, Barcelona, Paidós.
- Shulman, L. (1986), Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, Educational Researcher, Vo.15, No. 2, pp. 4-14.
- Torres del Castillo Rosa María (1998), Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo? En Perfiles Educativos, No. 82

ANEXOS

Niveles de necesidad y preferencia

El nivel de necesidad y preferencia mostrados por los maestros de educación básica fueron los siguientes:

Item / variable	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Práctica docente	929	83%
Currículum	681	61%
Gestión institucional	678	61%
Evaluación educativa	873	78%
Investigación educativa	899	81%
Procesos de aprendizaje	113	51%
Evaluación del aprendizaje	86	39%
Medios para la enseñanza	103	46%
Educación física y artística	14	6%
Procesos de enseñanza	117	53%
Planeación didáctica	84	38%
Atención a niños con NEE	97	44%
Uso de software educativos	68	31%
Política curricular	36	16%
Diseño curricular	82	37%
Evaluación curricular	87	39%
Adaptaciones curriculares	70	31%
Teoría curricular	44	20%
Currículum oculto	20	9%
Sociología del currículum	47	21%
Modelos curriculares	78	35%
Planeación institucional	90	40%
Evaluación institucional	67	30%
Desarrollo organizacional	77	35%
Gestión escolar	95	43%
Legislación Educativa	74	33%
Toma de decisiones	55	25%
Negociación de conflictos	51	30%
Política educativa	67	30%
Enfoque hipotético-deductivo	69	31%
Diseños cualitativos de investigación	76	34%
Metodologías de investigación acción	126	57%
Viernes y sábados	675	61%
Jueves, viernes y sábados	453	41%
Matutino	316	28%
Vespertino	327	29%
Mejorar la práctica docente	919	82%
Formarse como investigadores	703	63%
Conocer nuevas metodologías	852	76%
Investigar sobre problemáticas educativas	594	53%
Actualizarse en los contenidos educativos	803	72%
Indagar sobre los obstáculos en educación	728	65%

Correlaciones

Las correlaciones entre las variables sociodemográficas y los componentes de las cuatro dimensiones de estudio se presentan en los siguientes cuadros:

1.- Correlaciones: entre las variables sociodemográficas (edad y antigüedad) con los campos de estudio, la periodicidad en las concentraciones y los propósitos de formación; estadístico utilizado: coeficiente gamma.

	EDAD	ANTIGÜEDAD
PRÁCTICA DOCENTE	-.013	.148
CURRÍCULUM	.055	.084
GESTIÓN INSTITUCIONAL	.045	.111
EVALUACIÓN EDUCATIVA	.125	.134
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	-.031	-.040
VIERNES Y SÁBADOS	-.051	-.063
JUEVES, VIERNES Y SÁBADOS	-.081	-.005
MATUTINO	-.003	.018
VESPERTINO	-.071	.056
MEJORAR LA PRÁCTICA	.133	.224 / .02
FORMARSE COMO INVESTIGADOR	.103	.115
NUEVAS METODOLOGÍAS	-.033	-.009
PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS	.072	.157 / .04
ACTUALIZACIÓN	-.047	.046
OBSTÁCULOS	.099	.153

2.- correlaciones entre las variables sociodemográficas (género, nivel educativo y función que desempeña) con los campos de estudio, la

periodicidad en las concentraciones y los propósitos de formación; estadísticos: chi cuadrada y coeficiente de contingencia.

	GÉNERO	NIVEL EDUCATIVO	FUNCIÓN
PRÁCTICA DOCENTE	13.252 (.23/.02)	33.42 (.36/.004)	29.100 (.34/.01)
CURRÍCULUM	3.657	17.043	12.852
GESTIÓN INSTITUCIONAL	5.796	21.932	27.927 (.33/.02)
EVALUACIÓN EDUCATIVA	3.474	16.768	23.223
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	1.784	19.742	12.377
VIERNES Y SÁBADOS	2.537	17.444	10.388
JUEVES, VIERNES Y SÁBADOS	9.789	17.781	25.784 (.32/.01)
MATUTINO	7.283	18.431	19.353
VESPERTINO	10.176	10.103	18.553
MEJORAR LA PRÁCTICA	5.177	16.480	19.950
FORMARSE COMO INVESTIGADOR	5.809	16.951	16.729
NUEVAS METODOLOGÍAS	7.285	17.571	14.777
PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS	3.999	14.222	21.483
ACTUALIZACIÓN	12.956 (.23/.02)	24.165	15.757
OBSTÁCULOS	4.551	20.901	18.972

3.- Correlaciones entre las variables sociodemográficas y las líneas temáticas: estadísticos: chi cuadrada,

coeficiente de contingencia y coeficiente de lambda.

	GÉNERO	NIVEL EDUCATIVO	FUNCIÓN	EDAD	ANTIGÜEDAD
PROCESOS DE APRENDIZAJE	4.121 (.13/.04)	4.341	3.279	7.484	2.781
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	.743	4.528	5.436	2.304	9.205 (.19/.02)
MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA	.031	9.890 (.20/.02)	10.212 (.20/.01)	1.796	.885
EDUCACIÓN FÍSICA Y ARTÍSTICA	3.853 (.13/.05)	2.047	3.323	1.161	.756
PROCESOS DE ENSEÑANZA	.355	5.471	.541	2.287	1.088
PLANEACIÓN DIDÁCTICA	6.265 (.16/.05)	7.838 (.18/.04)	1.963	3.356	2.660
ATENCIÓN A NIÑOS CON NEE	9.715 (.20/.002)	13.905 (.24/.003) (.14/.002)	4.501	16.037 (.25/.001)	10.213 (.20/.01)
USO DE SOFTWARE EDUCATIVOS	2.363	18.382 (.27/.00)	5.760	3.036	.410
POLÍTICA CURRICULAR	19.287 (.28/.00) (.18/.007)	9.900 (.20/.01)	4.245	3.267	2.308
DISEÑO CURRICULAR	.217	.376	11.244 (.21/.01)	8.750 (.19/.03)	2.033
EVALUACIÓN CURRICULAR	1.480	.494	2.597	3.773	.420
ADAPTACIONES CURRICULARES	3.823	16.179 (.26/.001)	12.870 (.23/.005)	14.644 (.24/.002)	5.447
TEORÍA CURRICULAR	5.220 (.15/.02)	5.053	5.012	1.353	1.895
CURRÍCULUM OCULTO	.282	2.281	5.732	1.980	3.420
SOCIOLOGÍA DEL CURRÍCULUM	4.699 (.14/.03)	.368	5.712	.415	2.401
MODELOS CURRICULARES	.004	9.218 (.19/.02)	6.778	14.820 (.257/.002)	2.176
PLANEACIÓN INSTITUCIONAL	4.368 (.13/.03)	7.646	1.873	1.149	.775
EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	.586	2.974	1.954	.949	9.815 (.20/.02)
DESARROLLO ORGANIZACIONAL	.216	3.017	7.907 (.18/.04)	1.062	7.772
GESTIÓN ESCOLAR	1.562	3.342	7.192	.430	.890
LEGISLACIÓN EDUCATIVA	5.148 (.15/.02)	10.211 (.20/.01)	4.915	3.642	2.190
TOMA DE DECISIONES	.533	3.950	4.915	1.976	4.772
NEGOCIACIÓN DE CONFLICTOS	.374	6.344	3.824	4.172	3.481
POLÍTICA EDUCATIVA	8.163 (.18/.004)	3.740	5.395	3.488	6.583
ENFOQUE HIPOTÉTICO-DEDUCTIVO	4.028 (.13/.04)	6.954	6.860	.446	4.615
DISEÑOS CUALITATIVOS	4.105 (.13/.04)	9.481 (.20/.02)	2.427	.409	1.538
INVESTIGACIÓN ACCIÓN	.006	4.052	4.993	.519	.894

PROBLEMÁTICAS QUE PRESENTAN LOS CENTROS DE MAESTROS EN LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE

HECTOR MEDINA ROMERO

El presente trabajo constituye el informe final de la investigación realizada por el autor para obtener el grado de Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica de Durango y fue presentado como ponencia en el Segundo Congreso Regional de Investigación Educativa, convocado por el Consejo Regional de Investigación y Postgrado de la Región Noreste de la Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

Para que el docente pueda desarrollar su práctica de tal forma que responda a las expectativas de los alumnos, padres de familia y de la sociedad en general, necesariamente precisa de una actualización que le permita desempeñarse de una mejor manera. Por ello, en este estudio cobran relevancia los programas de actualización del docente como estrategia sustantiva a la que se le apuesta para el mejoramiento de la calidad de la educación, tarea que ha venido impulsando la vigente Reforma Educativa desde 1992. A través de esta estrategia se pretende dotar a los docentes de los elementos y las herramientas necesarias para que tengan una eficaz práctica docente dentro del aula, logren mejores aprendizajes en los alumnos,

reflexionen sobre su quehacer cotidiano, tengan un mayor dominio de los materiales que utilizan, de los enfoques y contenidos curriculares de las asignaturas que conforman el plan y programas de estudio de educación primaria y posean un mayor conocimiento de los procesos por los que pasa el alumno en la adquisición del conocimiento.

En este importante proceso, el Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP) a través de sus componentes, como son: los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) y Talleres Generales de Actualización (TGA) ha desempeñado un interesante papel en la actualización de los docentes.

Elemento importante al que corresponde operativizar las acciones del ProNAP, son los Centros de

Maestros, lugares donde se ofrecen una serie de servicios que apoyan a los maestros en su actualización: de asesoría, de biblioteca, de cómputo, grabación de videos, entre otros.

Considerando precisamente la importante función que a estas instituciones se les ha encomendado y con la intención de conocer con mayor profundidad cómo se realizan las acciones correspondientes, se planteó la interrogante: ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los Centros de Maestros en la actualización docente?

Este estudio de tipo cualitativo, en su modalidad de estudio de caso instrumental, se desarrolla en dos fases: en la primera se aplica a dos informantes clave una entrevista en profundidad, en la segunda, se cuestiona a través de una entrevista estructurada y presecuencializada a tres informantes de los Centros estudiados.

MARCO CONCEPTUAL

En la revisión de la literatura sobre Actualización, ProNAP y los Centros de Maestros, de un total de cuarenta y cinco trabajos encontrados, diecisiete fueron de tipo legal y normativo, doce artículos, cuatro ponencias, cinco de investigaciones, dos críticas, dos conferencias, dos ensayos y una propuesta.

En general, en los documentos de tipo legal, se aborda el sustento jurídico y los compromisos contraídos por las autoridades civiles y educativas en los diferentes niveles y ámbitos de competencia (SEP/SNTE/Gobiernos Estatales, 1992; SEP, 1993, SEP/Poder Ejecutivo Federal, 1996;

SECyD/Gobierno del Estado de Durango, 1995; SECyD, 2000).

Los documentos normativos comprenden el funcionamiento, propósitos, estructura y los lineamientos generales para el establecimiento y operación del ProNAP. (SEP/ProNAP, 1996; Guevara Niebla, 1996)

Sobresalen trabajos donde se hacen cuestionamientos y críticas a la actualización educativa en sus diversas modalidades de cursos, en torno a planeación, transmisión y seguimiento. Al no cumplir con las expectativas de los maestros y no haber generado cambios sustantivos en las técnicas y metodologías empleadas. (Velásquez Javier, 1994; De Valle Alicia, et. al., 1995; García Jesús, 1993; Rockwell Elsie, 1995).

Se hacen algunas sugerencias en la implantación de cursos de actualización en torno a temáticas de interés que se podrán abordar y en cuanto a la programación en el respeto a los tiempos y espacios. (Rosillo Margarita, 1994; Honoré Bernard, 1980).

Latapí (2000) en su artículo actualización a un millón de maestros, hace énfasis sobre la necesidad de una evaluación por parte de la SEP de los principales programas emprendidos, entre ellos, el ProNAP.

En el estudio de caso, de Bonafe (1988), se hace referencia a un programa de formación de investigación educativa con maestros en servicio.

En su ponencia, Tlaseca (1999) argumenta sobre la necesidad de que el docente transforme sus prácticas a partir de ser un sujeto crítico y creativo.

En la conferencia de Herrera Sánchez (s/f), se establecen dos vías para la superación, (capacitación y/o actualización) de docentes: las formales, a través de estudios de postgrado y las informales, como una modalidad de capacitación y actualización.

Guilles Ferry (1990) en su trabajo, enumera una serie de dilemas organizacionales a que se enfrenta toda política de la formación de formadores.

Imbernón (1988), destaca en su propuesta tres líneas o ejes de actuación en la formación permanente: a) reflexión sobre la práctica docente, b) intercambio de experiencias, y c) trabajo colaborativo.

Ubiarco Uribe (2001) en su investigación describe el impacto que ha tenido el Programa de Actualización del Maestro en Durango, como una política pública dentro del marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Actualización

En este trabajo de revisión, los términos afines a actualización fueron: formación permanente, formación continua, perfeccionamiento docente, capacitación, superación profesional y nivelación profesional. Por lo que se describirá cómo diferentes fuentes abordan cada uno de estos términos.

a) Actualización.

Se concibe en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica como una tendencia a poner al corriente de manera emergente los conocimientos de los maestros;

semejante concepción le atribuyen otros documentos normativos como es la Ley General de Educación (SEP, 1993) que además la considera como la superación del docente en servicio, y la Ley de Educación del Estado de Durango (SECyD, Ibid) donde se conceptúa como un mejoramiento permanente de los maestros en servicio de los diferentes niveles escolares.

La actualización en el ámbito del Programa Nacional de Actualización Permanente pretende ayudar al maestro a generar estrategias didácticas con base en el dominio de los contenidos de las asignaturas contempladas en el plan de estudios, así como de la presentación de sugerencias metodológicas y propuestas didácticas viables, sensata y teóricamente bien sustentadas. Además la concibe 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 en cuanto a: 1) dominio de los contenidos de las asignaturas impartidas, 2) profundización en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes de estudio y de los recursos educativos a su alcance, 3) puedan traducir los conocimientos anteriores en el diseño de actividades de enseñanza (Martínez Olivé Alba, 1995).

Guevara Niebla (Ibid) define a la actualización como un elemento compensatorio y una acción formativa de carácter permanente. Es decir, la actualización pretende compensar las lagunas de la formación docente que han sido creadas tanto por la renovación de planes, programas y materiales educativos como por una cierta negligencia institucional que había existido anteriormente en esta

materia; formativa en el sentido de que se busca crear la infraestructura básica para una actividad de formación permanente al alcance de todos los docentes, ofreciéndoles una puerta de acceso al universo prácticamente ilimitado de los nuevos conocimientos que existen en el campo educativo.

La Unidad para la Normatividad y Desarrollo de la Actualización de los maestros de Educación Básica en Servicio (UNYDACT), en 1997 se refiere a la actualización como 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; concepto que ubica dentro del campo de una formación permanente.

Para Bárbara Greybeck (s/f), la actualización es la profundización y ampliación de la formación inicial, incorporando nuevos elementos sin conducir necesariamente a la obtención de un grado académico.

Finalmente se define a la actualización como una de las distintas actividades formativas que contribuyen al desarrollo profesional de los maestros. Sus propósitos son la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Propicia el desarrollo de las capacidades didácticas, la creatividad de los maestros en servicio y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje. La actualización considera como medular a su propósito, el análisis crítico de la práctica docente. (OCDE, 1997, citada por Ubiarco Ibid).

b) Formación permanente.

Imbernón (1998) define a la formación permanente como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las escuelas. La finalidad prioritaria es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado. Una formación basada en la autonomía y en el proyecto, en un poder de intervención curricular, más allá de lo técnico, que alcance ámbitos personales y sociales, en el cambio para el cambio. Que se capacite a los profesores en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos e investigadores; donde se considere como eje clave el currículum de formación del profesorado, el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre la práctica docente, cuya meta principal es la de interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma continua.

c) Formación continua.

Núñez Iván (s/f) la concibe como una propuesta de perfeccionamiento no tradicional, un espacio colectivo de producción de conocimiento pedagógico más que de transmisión donde se reconoce a los profesores como protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje. Es decir, valora a los docentes como sujetos con necesidades, deseos e intereses; como sujetos que poseen un saber pedagógico, que tienen conocimientos y convicciones acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en las situaciones del

aula, que han ido construyendo, insertos en la cultura escolar, determinadas racionalidades y representaciones sobre el sujeto que aprende, de lo que es aprender, de lo que es conocer, de lo que es enseñar. Favorecer aprendizajes colaborativos, en grupos, entre pares o colegas.

d) Perfeccionamiento docente.

Álvarez Díaz (s/f), utiliza indistintamente los términos formación continua y perfeccionamiento docente, dice que este último, hace posible que de forma sistemática se evalúe el trabajo de las enseñanzas, lo que constituye, a la vez, una retroalimentación permanente para el sistema de formación y superación del personal docente. Se hacen investigaciones dirigidas a evaluar la calidad y eficiencia de la formación continua a partir del impacto real logrado en las escuelas y en la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Eduwiges (Ibid), subordinan el perfeccionamiento del profesorado a la actualización; entienden por perfeccionamiento, estar al día en los conocimientos que se van generando, producto de los adelantos en los diferentes campos del conocimiento, así como el contacto con las formas de actuación docente más actuales, son hoy una exigencia ineludible para el profesorado y uno de los factores que inciden fuertemente en la eficacia del trabajo y por consiguiente, en la calidad de la educación. Los valores que trae consigo la actualización, se centran en la eficacia, eficiencia, calidad, perfeccionamiento, tanto personal como colectivo.

e) Capacitación.

La Ley de Educación del Estado de Durango (SECyD, Ibid) define a la

capacitación como la dotación de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan a los docentes realizar mejor sus funciones.

La UNyDACT (1997) considera a la capacitación como un campo de la formación permanente, refiriéndola como la formación destinada a maestros que no cursaron estudios formales para la docencia y que actúan, sobre todo, en regiones apartadas y difíciles.

Bárbara Greybeck (Ibid) ubica a la capacitación dentro de la formación docente, la concibe como la formación para la docencia y para profesores que ejercen sin haberla tenido, puede conducir a la obtención de un grado académico.

Eduwiges (Ibid). señalan que la capacitación está comprendida dentro de la actualización y que se refiere a la formación para la docencia de aquellos que han venido ejerciéndola sin haber obtenido antes un grado académico requerido.

f) Superación profesional.

La UNyDACT, afirma que es un campo de la formación docente, la conceptualiza como la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al que hacer educativo y alcanzar mejores niveles profesionales.

Greybeck (Ibid) dice que la superación profesional es una función de la formación docente que se encarga de profundizar y ampliar la formación inicial mediante programas de postgrado para profesionales de la educación; puede entenderse como una modalidad de la actualización.

g) Nivelación profesional.

La Ley de Educación del Estado de Durango (Ibid) conceptúa la nivelación profesional como la acreditación al grado de licenciatura, de los maestros en servicio que se incorporaron al trabajo docente, con niveles escolares inferiores.

También a la nivelación, la UNyDACT, la señala como un campo de la formación permanente que refiere a la formación que tiene como objeto fundamental que los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de 1984 puedan obtener su licenciatura en educación básica.

Greybeck (Ibid) de la misma manera subordina la nivelación a la formación docente, argumentando que es un complemento de la formación inicial a docentes que no obtuvieron el grado de licenciatura.

Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP)

El ProNAP se concibe como parte del Sistema Nacional de Formación, actualización, Capacitación y Superación profesional para Maestros de Educación Básica que, impulsado por la Secretaría de Educación Pública, tiene la finalidad de brindar al maestro una opción organizada y sistemática para mejorar sus competencias profesionales, de manera que esté en condiciones de ofrecer a sus alumnos una enseñanza de mejor calidad, práctica que ayude a revalorizar su función social en el marco del federalismo del sistema educativo, y que se logrará en la medida en que los docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico de los tres

niveles que conforman la educación básica, mejoren su dominio de los contenidos de las asignaturas que imparten, profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes y programas de estudio y en el manejo de los recursos educativos a su alcance, y puedan desarrollar mejores actividades de enseñanza para que los alumnos logren el nivel y la profundidad de conocimientos deseados (SEP/ProNAP, (s/f).

Centros de Maestros

Se concibe a los Centros de Maestros como un medio para garantizar la actualización continua y permanente del personal docente y directivo. Como un espacio donde el maestro cursante encuentra apoyo para la realización de sus estudios, en forma de bibliografía, medios audiovisuales, encuentros con otros maestros, asesorías, instalaciones básicas y un conjunto de servicios adecuados para el desarrollo de las actividades constitutivas del ProNAP.

METODOLOGÍA

Los escenarios donde se realizó el estudio, fueron los Centros de Maestros Silvestre Revueltas y el Francisco Zarco de la Cd. de Durango.

Para la selección de los informantes, se tomaron en cuenta las características del estudio, la problemática del mismo y el tipo de técnica para la recopilación de los datos, se decidió que quienes mejor podían ayudar en este proceso serían, en una primera fase, los coordinadores generales de los Centros de maestros Silvestre Revueltas y Francisco Zarco, informantes claves que conocen la situación de los



Centros; y en una segunda fase los coordinadores académicos de ambos Centros y a un asesor del Silvestre Revueltas, esto con la finalidad de complementar y triangular los datos de los informantes de las dos fases.

Una vez identificados los informantes, el siguiente paso fue acceder al escenario de estudio, en la primera fase, lo cual no resultó difícil, debido a que, por una parte, la identidad profesional existente entre investigador e informantes, la explicación detallada del propósito de la práctica de investigación, el compromiso de no dar un uso de los resultados que contravenga a los intereses de los informantes y el proporcionar una copia del informe de la investigación, una vez concluida, y por otra, el hecho de que había asistido a ambos centros en varias ocasiones a realizar consultas bibliográficas, por todo eso resultaba ya un tanto familiar el contexto.

Estos antecedentes, de alguna manera, fueron importantes para el establecimiento del rapport (lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas, Taylor y Bogdan 1996) que se logró consolidar con el primer acercamiento con el informante clave del Centro Silvestre Revueltas, una vez que se realizó la presentación y demás protocolo, se le manifestó que se estaba inscrito en ese Centro desde hacía varios años, que se había asistido a algunas asesorías, remarcando la calidad profesional con que se conducían los asesores, citando los nombres de algunos de ellos.

En el Centro de Maestros Francisco Zarco, al comentar con el informante clave sobre el estudio a realizar, le pareció muy importante el trabajo,

prestándose a proporcionar todos los apoyos necesarios, incluso, como en ese primer acercamiento, sólo se llevaba cuaderno de notas, recomendó que en lo sucesivo llevara grabadora o video a fin de eficientar la recolección de datos.

Con estos antecedentes, para la entrevista de los informantes de la segunda fase, resultó aun más sencilla dado que ya se conocía al entrevistador y los motivos de la investigación, por lo que se obvió la explicación de algunos detalles y se entró de lleno a la aplicación del instrumento.

El proceso para la recolección de los datos fue el siguiente: para la primera fase que comprendió de los meses de septiembre a diciembre de 2002, durante ese tiempo se realizaron tres entrevistas, en intervalos regulares, a cada uno de los informantes clave, con una duración de una hora y media aproximadamente. La primera entrevista inició con la presentación e identificación del entrevistador, se dio a conocer el motivo de la visita, y se pidió el apoyo para el trabajo que se proponía realizar. Después de este preámbulo protocolario, se pasó al planteamiento de la pregunta focal: ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los Centros de Maestros Silvestre Revueltas y Francisco Zarco en la de actualización docente?, los informantes contestaron de manera clara y exhaustiva, el entrevistador tuvo siempre presente el poner toda la atención al informante, el no hacer juicios ante las respuestas y sobre todo se dejó que los informantes se expresaran libremente. Una vez obtenido este primer bloque, se procedió a concentrar la información. Con estos datos, producto de este primer acercamiento, la tarea siguiente

fue analizar la información y hacer una lista de las principales problemáticas de cada uno de los centros y reunir las en un solo bloque, conformado por 10 problemáticas. Posteriormente se hizo una clasificación de las problemáticas de acuerdo a sus relaciones comunes para su ubicación en categorías, las cuales quedaron como: oferta y demanda de los servicios que ofrecen los Centros estudiados, las finanzas de los Centros, el espacio físico de los Centros y los resultados de los Centros. El paso siguiente fue plantear preguntas con base a las problemáticas de cada categoría y encuadrándolas a la tipología de preguntas que propone Patton (1980, citado por Taylor y Bogdan, *Ibid*), las que clasifica en: experiencias y comportamientos, opiniones y valores, sentimientos, conocimientos, sensoriales y demográficas; y a la dimensión temporal: pasado, presente y futuro; las preguntas planteadas, se encuadraron en experiencias, comportamientos y conocimientos y en las tres dimensiones temporales.

Las preguntas que resultaron, conformaron la guía para la segunda entrevista, cuidando que al inicio y al final quedaran cuestionamientos no tan "fuertes" y dejando éstas en el centro.

Una vez que se tuvo lista la guía, se realizó la segunda entrevista, esta vez, con la anuencia de los informantes, se grabó la información. Los resultados obtenidos se analizaron detenidamente, y con la finalidad de establecer un control de las afirmaciones de los informantes, se compararon dichos resultados con los de la primera entrevista para detectar posibles inconsistencias, contradicciones o cuestiones que no pudieran haber quedado claras;

habiéndose detectado principalmente de estas últimas, se procedió a conformar una nueva guía de cuestionamientos para la tercera entrevista.

Con los resultados obtenidos de esta última entrevista, se dio por concluida la primera fase del estudio porque se consideró que los datos obtenidos en las cuatro categorías eran suficientes para este primer momento.

Para la segunda fase que comprendió los meses de abril y mayo de 2003, con la finalidad de complementar la información ya tenida y triangular de alguna manera esos datos, se aplicó una entrevista presecuencializada y estructurada a los coordinadores académicos de los dos Centros y a un asesor del Silvestre Revueltas. Para el cuestionario de esta entrevista se tomó como insumo y pautas a seguir, las cuatro categorías ya establecidas en la primera fase, por lo que la indicación fue de que dieran a conocer de manera general las dificultades que se presentaban en los Centros para realizar la actualización de los docentes considerando las categorías señaladas.

Con la información obtenida en esta segunda fase, aunada a la ya tenida en la primera, se dio por terminada esta etapa de recopilación de datos porque se consideró que se dejaba clara la pregunta focal, motivo de la investigación.

En este proceso de recolección de los datos, como lo señala Taylor y Bogdan (*Ibid*), de manera simultánea se fue avanzando en el análisis de la información, porque las preguntas formuladas después de cada entrevista permitieron ir focalizando los intereses de la investigación, de tal forma que la reducción de datos a través de una

categorización dieron lugar la obtención de los resultados del estudio.

RESULTADOS

Con los datos recabados de los informantes de las dos fases y el tratamiento de los mismos, se obtuvieron los resultados que a continuación se presentan por categorías de estudio.

Para un mejor manejo, de la información, desde un punto de vista práctico y metodológico, se utiliza el siguiente código:

ProNAP: Programa Nacional de Actualización Permanente.

CMSR: Centro de Maestros Silvestre Revueltas

CMFZ: Centro de Maestros Francisco Zarco

CM: Centro de Maestros

SEED: Secretaría de Educación en Durango

CNA: Cursos Nacionales de Actualización

TGA: Taller General de Actualización

IC-1: Coordinador del Centro de Maestros Silvestre Revueltas

IC-2: Coordinador del Centro de Maestros Francisco Zarco

IA-3: Coordinador académico del Centro de Maestros Silvestre Revueltas

IA-4: Coordinador académico del Centro de Maestros Francisco Zarco

IA-5: Asesor del Centro de Maestros Silvestre Revueltas

Oferta y demanda de los servicios que ofrecen los CMSR y CMFZ.

En esta categoría se presenta la información en cuatro subcategorías.

a) Servicios que se ofertan.

La información vertida por los informantes da cuenta de que, la actividad se centra principalmente en promover y organizar la participación de los docentes en los CNA, los cuales se desarrollan en el marco del ProNAP; en este tipo de cursos, el mayor porcentaje de demanda se presenta en el momento de la inscripción, principalmente cuando aparece un nuevo curso, porcentaje que baja considerablemente al momento solicitar el examen y al presentarlo. De igual forma, el porcentaje de docentes que asisten a recibir las asesorías correspondientes a las asignaturas que van a presentar, con relación al porcentaje de docentes que se inscriben, es considerablemente reducido, por citar un ejemplo, en el ciclo escolar 2002-2003, de 1603 docentes en promedio que solicitaron examen en ambos centros en los diversos cursos, sólo un promedio de 307 estuvieron asistiendo a las asesorías, lo que representa un 19%:

Por otro lado, la grabación de videos y audios tienen una gran demanda por parte de los docentes de las escuelas, así como del personal de apoyo adscrito en las supervisiones escolares y jefaturas de sector, éstos últimos, generalmente se auxilian de estos materiales para cumplir de una mejor manera con su función de asesoría en sus respectivos ámbitos de trabajo. No obstante, se observa de manera notoria la limitada asistencia a la biblioteca a realizar consultas bibliográficas, así como en la consulta de discos compactos. y al uso del equipo de cómputo.

b) Difusión de las acciones del ProNAP ante docentes y directivos.



Los CMSR y CMFZ desde su creación han difundido los servicios que ofrecen a través de muy diversas estrategias: se han valido de la estructura regular de los diferentes departamentos de la SEED, a través jefes de sector, de supervisores, de directores y los mismos docentes; han aprovechado los diversos talleres y reuniones de docentes que se tienen al inicio y durante los ciclos escolares; se han apoyado de las secciones 12 y 44 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; se han promovido entrevistas en los medios masivos de comunicación como el periódico, la televisión y la radio; se han elaborado trípticos y volantes y distribuido en lugares estratégicos, donde generalmente hay mayores concentraciones de maestros como en la Normal Superior de Durango, el Centro de Actualización del Magisterio, oficinas de supervisores y en los lugares donde los docentes presentan los exámenes de cursos nacionales y estatales.

c) Acciones complementarias de los Centros.

Como acciones concretas de actualización, de los Centros se destacan: diseño y desarrollo de talleres breves, cuyas temáticas se dan de acuerdo a las demandas ya sea de los sectores educativos, zonas escolares o escuelas para dar cumplimiento a metas programadas en sus respectivos proyectos de gestión y escolares; participación en la organización, desarrollo y evaluación de los TGA en sus fases intensiva y extensiva; promoción y organización de círculos de estudio en escuelas, donde se realizan análisis de literatura de interés para los docentes; promoción del trabajo virtual del maestro donde

éste se puede conectar o inscribir en talleres en línea, consultar la página del ProNAP, verificar los resultados de los exámenes y conocer la convocatoria para la presentación de exámenes de carrera magisterial, entre otros; se ofrecen diplomados, uno para directores de preescolar y otro en administración directiva titulado "El desempeño del directivo en educación básica"; estos diplomados, que son bastante demandados por los directivos, han contribuido considerablemente a que haya mayor permanencia de los docentes en los CM.

d) Demanda de los servicios de los Centros.

La percepción que los informantes en general tienen con relación a la limitada asistencia a los Centros para hacer uso de los servicios que ahí se ofertan, es en el sentido de que los maestros se encuentran saturados de trabajo con actividades propias de su quehacer docente como el cumplir a cabalidad con el desarrollo de los contenidos curriculares del plan y programas de estudio, que está por demás cargado, y otra serie de actividades extras que implican la preparación de eventos de tipo cívico, cultural o social.

Otro aspecto que igualmente influye en esta problemática es el trabajo en dobles turnos de algunos docentes, o bien, trabajos diversos para complementar los ingresos económicos de una sola plaza. También tiene repercusiones el hecho de que algunas acciones como son las asesorías o diplomados son a contraturno.

En cuanto a la asistencia a las asesorías, algunos docentes no ven muy redituable asistir a ellas puesto

que solamente se toman en cuenta los resultados para carrera magisterial, en donde para promoverse resulta muy difícil y no existe suficiente información sobre los procesos de selección. Aunado a lo anterior, en educación primaria no ha existido una diversificación en la oferta de los cursos.

Las finanzas en los Centros estudiados

Los informantes clave afirmaron categóricamente que el apoyo económico resultaba insuficiente para sufragar los gastos de los Centros, esto repercute en el hecho de no poder realizar una buena difusión de la oferta de los servicios que ofrecen los Centros.

Afirman que, el ProNAP, programa que a nivel nacional cuenta con presupuesto propio, hace llegar los recursos económicos a cada una de las Entidades Federativas, se desconoce el monto, la Secretaría de Finanzas del Estado, vía SEED, envía los recursos financieros que le corresponde a cada uno de los Centros, dependiendo de los gastos que al interior de cada Centro se generan, de las demandas de asesorías y del impacto que en general el Centro tiene.

Considerando el tipo de gastos de los Centros, se pueden clasificar en rubros:

a) Para gastos inherentes al trabajo normal de los propios Centros.

El apoyo que la SEED otorga para este rubro, es prácticamente simbólico, actualmente se apoya con la cantidad de \$3 000.00 mensuales, cantidad que es invertida, y no se completa, en papelería, pago del teléfono, servicio de

cafetería para el personal, copias fotostáticas, material de limpieza, reparación de equipo.

Como es evidente, la cantidad que se recibe no permite hacer una difusión de los servicios de los Centros con una mayor apertura y calidad.

b) Para el pago de las asesorías.

Una considerable parte de los gastos que se hacen en los Centros, es el pago a los asesores a quienes se les otorga la cantidad de \$50.00 por hora, considerando que cada sesión es de cuatro horas, que a la semana se dan tres sesiones y que son en promedio 15 grupos, la cantidad por pago a las asesorías sería de aproximadamente \$36 000.00 mensuales.

El espacio físico en los Centros

Los informantes coinciden en señalar que al no existir edificio propio, no se pueden tener las condiciones óptimas para ofrecer al maestro un servicio de calidad que pueda garantizar una estancia agradable en un ambiente académico propicio para favorecer su actualización.

Los pocos espacios con que se cuenta en los edificios prestados son muy reducidos, por lo que los muebles y demás materiales y equipos con que fueron dotados originalmente los Centros, se encuentran en espacios periféricos dentro y fuera de la ciudad de Durango.

El no contar con espacios apropiados, ha ocasionado en múltiples ocasiones, el hacer uso del espacio que corresponde a la biblioteca para el desarrollo de sesiones de trabajo, lo que viene a lesionar la funcionalidad de

la misma. Aunado a esto, la biblioteca se usa como sala de lecturas y espacio de trabajo, siendo que lo ideal sería que estuvieran separadas las áreas correspondientes a los libros, a la lectura y al trabajo.

Por otra parte, existe bastante demanda de parte de las jefaturas de sector y zonas escolares en el sentido de solicitar las aulas para realizar reuniones de trabajo; el contar con suficientes aulas propiciaría un mayor acercamiento de los docentes a los Centros, favoreciendo así el conocimiento de los diversos servicios que se ofertan.

Resultados de los Centros

La información dada a conocer por los informantes coincide en señalar algunos puntos sustantivos que tienen que ver con los objetivos de los CM especificados en los documentos normativos. La información correspondiente a esta categoría se desgrega en tres aspectos:

a) Difusión de la naturaleza y acciones del ProNAP.

La difusión, aun con las limitantes de tipo económico, en voz del IC-2, ha sido satisfactoria.

Al respecto, los hechos contradicen esta postura, pues esa difusión no se ha visto reflejada en la asistencia generalizada de los maestros a los Centros. El mismo informante reconoce la poca asistencia.

b) Promoción y organización de los maestros en los CNA.

Se desconocen los resultados que los docentes obtienen en los exámenes de los CNA por el hecho de venir en sobres cerrados, ello ha contribuido también al desconocimiento de la eficiencia terminal de los docentes. Sin embargo en los últimos resultados llegan de la ciudad de México a cada Centro en un disco compacto dichos resultados y el maestro antes de que llegue el sobre cerrado, puede ir a preguntar sus resultados.

La siguiente tabla muestra los datos de los últimos cinco años con relación a las cantidades de maestros que solicitan el examen, cuántos de ellos lo sustentan y de éstos cuántos lo acreditan y los respectivos porcentajes

AÑO	SOLICITANTES	SUSTENTANTES	ACREDITADOS	PORCENTAJE
1998	738	684	379	50
1999	2145	1251	717	57.3
2000	2600	2391	1298	54.2
2001	2709	2087	1331	63.7
2002	3206	2262	1267	56
TOTALES	11398	8675	4992	56.24

Como se puede observar, considerando que los dos Centros del estudio son los que más demanda tienen en el Estado, las cifras que representan a los maestros que solicitan examen son muy bajas con relación a la totalidad de

maestros de educación básica en la Entidad (23 000 aproximadamente). De los maestros que solicitan, no todos sustentan el examen, sólo lo hace un promedio de 76%; de éstos quienes acreditan finalmente el examen



solamente es en promedio el 56.24%. Del total de docentes que acreditan, únicamente un 10% obtienen un dominio esperado (los resultados se presentan en cuatro criterios: no dominio, dominio insuficiente, dominio suficiente y dominio esperado; los dos primeros son reprobatorios y los últimos aprobatorios).

Por otro lado, el IC-2 afirma no tener evidencias del impacto dentro del aula de quienes acreditan; no obstante se tienen nociones en algunos indicadores del impacto que se ha tenido de las asesorías brindadas en los Centros como los resultados de las olimpiadas del conocimiento infantil, los resultados del examen de los CNA, los resultados en los diferentes concursos y muestreos académicos y por los comentarios de los propios supervisores escolares en el sentido de que los docentes que asisten a las asesorías, obtienen mejores resultados académicos con sus alumnos que los que no lo hacen. Sin embargo, no existe un estudio previo que de cuenta de esas afirmaciones.

Las observaciones que se registran en el documento de los resultados con dominios insuficientes, evidencian serias limitaciones en cuanto al dominio del enfoque de las asignaturas evaluadas, así como de los contenidos curriculares.

c) La asesoría como apoyo académico

Se brinda asesoría sobre los CNA, atendiendo 5 cursos de primaria (matemáticas I y II, lectoescritura, ciencias naturales y para directores, uno de educación especial y ocho para secundaria.

El perfil para la selección de los asesores es que hayan acreditado los cursos con un mínimo de 8, dominen la materia y su enfoque, tengan capacidad para diseñar estrategias didácticas en base al perfil del grupo y conocer el proceso epistemológico de los asesorados.

Es difícil saber que porcentaje docentes que reciben asesorías acreditan, no se ha tenido un seguimiento para tener esa apreciación y mucho menos para constatar el impacto que se tiene en el desempeño de la práctica docente del docente acreditado ya sea en nivel satisfactorio o nivel esperado.

Aun cuando no existe un seguimiento sistemático para establecer una relación entre los maestros que asisten a las asesorías y los que acreditan el examen de los CNA, los informantes observan e infieren, en base a la revisión de las estadísticas, que quienes asisten de manera permanente a recibir las asesorías a los CM y presentan todos los años el examen, tienen mayores posibilidades de acreditar.

En las últimas asesorías se ha implementado una estrategia con la pretensión de mejorarlas y consecuentemente los resultados que de estas se obtengan. Las asesorías se dan en equipos de docentes por nivel de dominio, donde el asesor brinda atención diferenciada y direccionada de acuerdo a las problemáticas, intereses y necesidades de cada equipo. Cuando así se requiere, se abordan contenidos de los materiales de manera general.

Se espera que con este sistema de trabajo, se obtengan mejores resultados, en el sentido de que un mayor porcentaje de docentes logre

obtener dominios esperados; y sobre todo, lo fundamental, que se tenga la capacidad y habilidad de diseñar estrategias de enseñanza y así lograr mejores aprendizajes en los alumnos.

CONCLUSIONES

De los servicios que ofertan los CM, el que mas privilegian es el de promover y organizar la participación de los docentes en los exámenes de los CNA, pero se descuida la asesoría. La grabación de videos y audios tienen mayor demanda, no así la consulta en la biblioteca y el uso del equipo de computo.

Aun cuando se han realizado importantes esfuerzos por difundir los servicios que ofertan los Centros, se requiere un presupuesto específico para dar mayor publicidad en los medios masivos de comunicación de mayor audiencia.

Se promueven en los Centros: talleres breves con temáticas de acuerdo a demandas específicas, círculos de estudio en escuelas, participación en los TGA, promoción del trabajo virtual y diplomados. Sin embargo se requiere el impulso de manera permanente de mas eventos académicos como: conferencias, debates, foros, seminarios, etc.

Se atribuye la poca demanda a los Centros a diversas situaciones: cumplimiento de unos programas saturados de contenidos, actividades extras en las escuelas de tipo social y cívico-cultural, dobles turnos y trabajos extras, las actividades de los Centros en contraturno, la poca motivación en el sentido de promoverse en el esquema horizontal de carrera magisterial.

El presupuesto económico destinado a los CM es insuficiente para sufragar las mas elementales necesidades, pues con solo la cantidad de \$3000.00 mensuales solo alcanza para el pago de teléfono, papelería, servicio de café, entre otros. El pago de \$50.00 por hora de asesoría es insuficiente para que esta sea de calidad. El factor económico incide desfavorablemente en todas las acciones que se desarrollan en el Centro.

El hecho de que los Centros no cuenten con un edificio propio con los requerimientos estipulados por la normatividad, demerita en gran medida la calidad de los servicios que se ofertan, ya que los espacios son bastante reducidos y los materiales y equipos son subutilizados por los pocos docentes que asisten.

Difieren considerablemente los porcentajes de maestros quienes año con año solicitan examen, de los que lo sustentan y de quienes lo acreditan. En los últimos cinco años, de los maestros que solicitaron examen, solo el 76% lo presentaron, de los cuales hubo una acreditación del 56.24% y de estos, solo el 10% obtuvo un dominio esperado.

En los Centros no se ha realizado un estudio de seguimiento ya sea sobre el impacto de las asesorías en la acreditación de los CNA o bien sobre los resultados en la práctica docente, solo se tienen vagas apreciaciones de sentido común sobre resultados en olimpiadas, concursos y muestreos académicos y por comentarios positivos de los supervisores.

Es así que, los CMSR Y CMFZ como instituciones que contribuyen en la actualización del docente, no cuentan

con los recursos económicos suficientes (principal problemática) para el logro de los objetivos propuestos y que tienen que ver con las categorías trabajadas en esta investigación: una suficiente difusión de las acciones del ProNAP y de los propios servicios que ofertan los Centros, una adecuada planeación y programación de las actividades de apoyo académico a través de las asesorías de los CNA que se vea reflejada primeramente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en segundo término en el mejoramiento de los porcentajes de acreditación (en los últimos cinco años de 56%) y que éstos correspondan mayormente al dominio esperado (en los ciclos escolares 2001-2002 y 2002-2003, solo se obtuvo un promedio de 8%), la realización de eventos académicos (talleres, conferencias, debates, foros, seminarios, etc) que impulsen la participación de los especialistas y de los mismos docentes, un edificio que proporcione a todos los maestros que lo soliciten los recursos y espacios de trabajo suficientes y adecuados para su actualización.

Por lo tanto, con respecto a la interrogante; ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan los Centros de Maestros Silvestre Revueltas y Francisco Zarco en la actualización docente? se puede concluir que, la ausencia de un edificio propio bien acondicionado, la escasez de eventos académicos, las deficiencias en las asesorías y la limitada difusión, como problemáticas existentes en los Centros, originadas primordialmente por la falta de presupuesto económico, contribuye a la reducida asistencia de los maestros para actualizarse en los Centros. Así mismo, la deficiente asesoría (Perea Romero, 2002) impacta en los bajos

resultados que se tienen en los exámenes de CNA y en el poco impacto en la práctica docente (Amaya López, 2001), premisa esta última en la actualización docente.

De seguir permeando estas condiciones de precariedad e insatisfacción, seguramente, las necesidades mas sentidas se incrementarán, se agudizarán los problemas, la poca o nula satisfacción de las condiciones materiales podrá repercutir en el detrimento de las relaciones laborales de los trabajadores de estas instituciones, la asistencia de los docentes se verá disminuida cada vez más; se acrecentarán las deficiencias en las asesorías y por consiguiente, las prácticas educativas dentro del aula seguirán siendo rutinarias, asistemáticas y con bajos resultados en los aprendizajes de los alumnos, de igual manera, los resultados en los exámenes de los CNA seguirán siendo insatisfactorios, lo que repercutirá en el desánimo y desinterés de los docentes por asistir a las asesorías y a todo evento de actualización.

Esta tendencia evidencia claramente una posible desaparición de estos importantes complementos, cuya idea original de su creación, fue noble, necesaria y muy pertinente para los momentos de transición por los que atraviesa el actual modelo educativo nacional mexicano. Por lo que urge que las autoridades correspondientes realicen una serie de replanteamientos de orden estratégico y operativo que reencaucen el funcionamiento de estos espacios y verdaderamente cumplan con el cometido por el que fueron creados.

Por otra parte, con relación a la utilidad de este trabajo, se cree que puede

resultar de gran ayuda, principalmente, para los propios Centros donde se realizó el estudio, al hacer un análisis exhaustivo de las situaciones problemáticas presentadas, les servirán de referentes importantes para tomar decisiones encaminadas a mejorar los servicios que ofrecen al docente, entre ellos la asesoría sobre los CNA; emprender iniciativas para gestionar recursos que mejoren las condiciones generales de los Centros y ayuden al logro de los objetivos estipulados; diseñar, desarrollar y evaluar cursos-talleres para subsanar algunas deficiencias detectadas como es el poco dominio de enfoques de asignaturas, impulsar diversos eventos que fomenten el trabajo académico, o bien, sencillamente, como punto de partida para la realización de otros estudios que complementen la información aquí presentada.

A la Instancia Estatal de Actualización, este trabajo podría servirle, para conocer las problemáticas que enfrentan en la actualización docente los Centros estudiados, información que puede ser utilizada como una muestra representativa de la totalidad de los Centros del Estado y así pueda contribuir en la medida de sus posibilidades a la solución de las mismas.

A las autoridades educativas estatales les servirá de radiografía para conocer una parte de la realidad que se está dando en torno a las formas de actualización en el Estado de Durango, diagnóstico que pueda resultar útil para la implementación de políticas educativas que vayan encaminadas a brindar un mayor apoyo, principalmente de tipo económico a estas instituciones para convertirlas en verdaderos espacios académicos que cumplan su

cometido al desarrollar una real actualización continua de calidad.

Este trabajo también puede ser útil como marco referencial y punto de partida para otras investigaciones, ya sea de tipo cualitativo o cuantitativo, que aborden una gran variedad de temáticas relacionadas con los Talleres Generales de Actualización, Cursos Nacionales de Actualización, Programa Nacional de Actualización Permanente, Talleres Breves de Actualización, Centros de Maestros, Instancia Estatal de Actualización, participación de la entidades federativas en los procesos de actualización, impacto de la actualización en la práctica docente, la función de los asesores en los Centros de Maestros, etc.

SUGERENCIAS

Algunas sugerencias que se ponen a consideración y que con su aplicación se pudieran subsanar, en parte, algunas de las problemáticas aquí señaladas son:

- Dar a conocer como parte de la difusión de los servicios, los objetivos nacionales de actualización del maestro y las razones de su existencia.
- Fomentar las relaciones interinstitucionales, o sea, que los Centros busquen la posibilidad de contar con otras instituciones o dependencias para diseñar y organizar los cursos, talleres, seminarios, charlas o cualquier otra modalidad formativa que responda a las iniciativas de los maestros.
- Gestionar mayores recursos económicos para el pago suficiente de las asesorías y efectuar un proceso de selección de los asesores.

- Gestionar en la Dependencia correspondiente mayor personal de planta para los Centros.
- Hacer seguimiento de impacto de las asesorías de los CNA y los resultados que se obtengan, darlos a conocer, dentro de un marco de rendición de cuentas.
- Dar a conocer los resultados que se obtienen en los exámenes de los CNA.
- Gestionar mas equipos de cómputo y acondicionar un espacio específico para fortalecer el trabajo con este medio educativo.
- Dar a conocer a través de la estructura regular las fechas de inscripción y presentación de los CNA.
- Apoyarse en la estructura regular para capacitar a los asesores comisionados en las Jefaturas de Sector y Zonas Escolares sobre los diferentes CNA con la finalidad de servir de multiplicadores de acuerdo a necesidades de los docentes frente a grupo.
- Diseñar cursos, talleres, conferencias, seminarios, debates, charlas, etc., sobre la temática de la comprensión lectora, considerando que es la que predomina a nivel estatal en los proyectos escolares y de gestión educativa.

LISTA DE REFERENCIAS

- Álvarez Díaz, Alfredo (s.f.). *Las instituciones formadoras y el perfeccionamiento de docentes de educación básica en la República de Cuba*. Cuba.
- Amaya López, Ma. Guadalupe (2001). *Impacto del ProNAP en las concepciones de los docentes en la enseñanza de la adición y la sustracción*. Tesis para obtener el grado de Maestría en

Educación Campo Práctica Educativa, Durango: UPD.

- De Valle, Alicia et. al. (1995). *La capacitación docente: una práctica sin evaluar. En La capacitación docente: ¿una práctica sin evaluar?* Ed. Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
- Eduwiges, et. al. (2000). *La actualización docente en las escuelas normales* Durango: UPD
- García Álvarez, Jesús (1993). Crítica a la formación permanente en España. En *La formación permanente del profesorado: más allá de la Reforma*. Ed. Escuela Española. España.
- Greybeck , Bárbara. et. al. (s.f.). *Reflexiones acerca de la formación docente*. México.
- Guevara Niebla, Gilberto (1996). Actualización: oferta sin precedente. En Revista Educación 2001.
- Herrera Sánchez, Félix (s/f). *Vías de actualización de docentes y directivos*. En II Simposium Internacional "Educación para el Siglo XXI", "Estrategias para la formación, capacitación y actualización docente". Cuba.
- Honoré, Bernard (1980). La formación continua en alternancia. En *Una teoría de la formación*. Ed. Madrid. España.
- Imbernón, Francisco (1998). La formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado. *En La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (pp. 57-82). España: Graó de Serveis Pedagogics.
- Latapí Sarré, Pablo (2000). Actualizar a un millón de maestros. En

- Revista Proceso No. 1218.
México.
- Bonafé, Jaune (1988). *El estudio de casos de la investigación educativa*. España.
- Martínez Olivé, Alba (1995). *El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio*. México.
- Núñez Prieto, Iván (s/f). *La formación continúa de profesores en el centro de trabajo*: Chile.
- Perea Romero, Griselda Guadalupe (2002). *Metodología didáctica utilizada en la asesoría de los CNA*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, Durango: UPD.
- Rockwell, Elsie (1995). Los cursos de actualización. En *La escuela cotidiana*. Fondo de cultura Económica. México.
- Rosillo Segura, Margarita (1994). Necesidades de actualización en Educación Básica. En Educación (Revista del CONALTE). Número 48. México. Pp. 109-113.
- UNyDACT (1997). *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización*. México.
- SECyD (2000). *Actualización*. Durango.
- SECyD. Gobierno del Estado de Durango (1995). *Ley de Educación del Estado de Durango*. Durango.
- SEP. Poder Ejecutivo Federal (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000*. México.
- SEP/ProNAP (1996). *Lineamientos generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las Entidades Federativas, 1º Etapa*. México.
- SEP (1993). *Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación*. México.
- SEP/SNTE. Gobiernos Estatales (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México.
- Soberano, Ma. José (s/f). Formación permanente del profesorado: un reto y un soporte para la construcción de la didáctica de las ciencias sociales. En *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Ed. Diana.
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós, SAIF.
- Traseca Ponce, Martha Elba (1999). *La práctica docente y los procesos de formación de maestros*. México.
- Ubiarco Uribe, Juan (2001): *Impacto del Programa de Actualización del Maestro en Durango*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, Durango: UPD.
- Velásquez Araiza, Javier (1994). La actualización educativa en el abandono. Línea universitaria No. 107. (publicación mensual). P. 12.

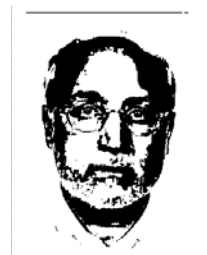


Ilustración 3 Francisco Imbernón

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE GESTIÓN ESCOLAR

REYNALDA SALAS RODRÍGUEZ

MARÍA CECILIA SÁNCHEZ GUTIERREZ

MISAEEL JACOBO PUENTES GONZALEZ

El presente trabajo constituye el producto final de la práctica investigativa desarrollada por los autores en el seminario "La política educativa en el marco institucional", espacio curricular de la Maestría en Educación Básica; proyecto de postgrado que oferta actualmente la Universidad Pedagógica de Durango.

En este informe se presenta el resultado de una evaluación cuantitativa aplicada al proyecto de *La gestión basada en la escuela primaria*, en la zona 2 del sector 11 de educación primaria en la ciudad de Durango.

El interés de esta evaluación se centró sólo en los objetivos referidos a la gestión institucional:

- la identificación de factores que favorecen u obstaculizan el funcionamiento de las escuelas,
- la adquisición de los conocimientos y habilidades que permiten realizar el diagnóstico

- de la escuela, la detección de problemas y el diseño de estrategias de solución, y
- la evaluación del impacto de las modificaciones.

A partir de estos puntos, se establecieron categorías de análisis que se plasmaron en un cuestionario que permitió explorar el sentir de los maestros en relación a *La gestión institucional*.

Presentación del proyecto evaluado.

"La Gestión en la Escuela Primaria", mejor conocido como "Gestión Escolar", es un proyecto de investigación e innovación que la Dirección General de

Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha desarrollado desde 1997.

En el Estado de Durango se inició la participación en este proyecto en abril de 1999, con un período de capacitación primero para el equipo técnico base, constituido por doce personas. El proyecto se ha caracterizado por la investigación de la propia práctica docente, así como por la innovación, resultado del trabajo colegiado para transformar la escuela.

Una situación muy especial es que las 81 escuelas que se iniciaron a trabajar en este proyecto, contaron con un asesor que se desempeñó como acompañante crítico de los procesos para llevar muy de la mano al personal en el análisis de su práctica docente con el fin de promover una forma de funcionamiento de la escuela que favorezca la formación integral de todos los alumnos en los seis años previstos para cursar la educación primaria.

Los objetivos centrales de este proyecto son que los directivos y maestros:

- a) Identifiquen y asuman profesionalmente los principales problemas que se enfrentan en cada plantel escolar, para cumplir con los propósitos educativos de la primaria.
- b) Tomen decisiones de manera colegiada respecto a la labor fundamental de la escuela, que sin duda es la enseñanza.
- c) Establezcan metas y estrategias comunes para alcanzarlas.
- d) Realicen acciones específicas, adecuadas y pertinentes para solucionar los problemas detectados.

- e) Evalúen permanentemente las acciones realizadas y, con esa base, las fortalezcan o reformulen para lograr mejores resultados.

Esta forma de funcionamiento de un plantel reporta beneficios tanto para los directivos, como para los maestros, alumnos y padres de familia, debido a que orienta y fortalece la función pedagógica.

En la articulación de las acciones profesionales de la escuela, se sugiere la elaboración de un proyecto de centro, como instrumento que propicia la reflexión del grupo de maestros y directivos en el análisis de necesidades y la búsqueda del camino más adecuado para cumplir con los propósitos educativos.

Para la realización de la presente evaluación, se contó con la buena disposición del Profr. Ismael Carrillo Ramos, quien otorgó las facilidades para entrevistar de manera directa y profunda a dos de las personas que han formado parte del equipo de asesoría de este Proyecto aquí en el Estado de Durango. Con la información proporcionada y junto con el análisis de la documentación referida al Proyecto de la Gestión en la Escuela Primaria, el interés se centró en los objetivos referidos a la gestión institucional, encontrando que en los propósitos generales, aparece la importancia y la intención de promover la gestión institucional a partir de:

- ✓ Identificar los factores que favorecen u obstaculizan el funcionamiento de las escuelas.
- ✓ Adquirir los conocimientos y habilidades que permitan realizar el diagnóstico de la escuela, la detección de

problemas y el diseño de estrategias de solución.

- ✓ Evaluar el impacto de las modificaciones.

A partir de estos objetivos se realizó un proceso de dimensionalización para establecer las categorías de análisis (vid infra cuadro No.1) y posteriormente se formularon indicadores que se convirtieron en un cuestionario; este instrumento comprendió 15 preguntas cerradas y multicotómicas lo que permitió realizar una encuesta que considerara los factores que favorecen u obstaculizan el funcionamiento de las escuelas, el trabajo colegiado y la evaluación.

Estrategia metodológica.

La estrategia metodológica que se siguió para la evaluación de este Proyecto fue basada en el **Modelo de Referentes Específicos**, seleccionado

de entre otros modelos de evaluación. Este tiene un enfoque cuantitativo y su autor es Guillermo Briones (1998).

El Modelo de referentes específicos puede centrarse en contexto, objetivos, recursos, funcionamiento, población o **resultados**, siendo éste último aspecto donde se ubica este trabajo para conocer si el Proyecto de Gestión produjo o no los cambios buscados y, en todo caso, la magnitud de los cambios producidos en la población de la zona escolar No. 2.

Metodológicamente se siguió el **diseño con medición sólo después**, que se refiere a la evaluación de un grupo pero cuando tienen ya un determinado tiempo de estar operando el Proyecto; se recurre a la encuesta social, pasando por tres fases:

DIMENSIONES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INDICADORES
FACTORES	Marco Normativo Estructura Organizativa Sistema de relaciones Función directiva	Funcionamiento administrativo Consejo Técnico Consultivo Mejoramiento de la función directiva Actitud frente a normas Tiempo de reuniones de Consejo Trabajo efectivo Tareas formales Relación con padres Cambios en la función directiva Liderazgo académico Preparación profesional del docente.
TRABAJO COLEGIADO	- Diagnóstico de la Escuela. -Detección de problemas. - Diseño de estrategias.	Identificación de problemas Trabajo Colegiado Participación de padres y alumnos Diseño de la estrategia Comunicación entre compañeros.
EVALUACIÓN	-Impacto de las modificaciones. Ejecución del proyecto.	Aplicación de la estrategia. Aprovechamiento de los alumnos.

Cuadro No. 1

Primera fase: Buscar antecedentes para conocer si ha sido o no evaluado este proyecto.

Segunda fase: Definir las escuelas a evaluar, aplicar y analizar los resultados.

Tercera fase: Elaborar un informe de los resultados.

Como ya se mencionó anteriormente, las técnicas que se utilizaron fueron:

La entrevista, aplicada a dos personas que iniciaron con el Proyecto aquí en Durango, y

La encuesta, que se realizó en la zona No.2 del Sector No. 11 de esta ciudad, a través del siguiente cuestionario :

Instrucciones: En una escala del 1 al 5, donde uno es en desacuerdo y 5 el máximo acuerdo, señale el nivel de acuerdo que tenga con cada una de las siguientes afirmaciones.

1.- El Proyecto de Gestión Escolar ha modificado el funcionamiento administrativo de la escuela.

1 2 3 4 5

2.- La Gestión Escolar transformó la función del Consejo Técnico Consultivo.

1 2 3 4 5

3.- Gestión Escolar ha permitido superar el individualismo que ha caracterizado al trabajo docente.

1 2 3 4 5

4.- Ha variado mi forma de responder a los manuales de operación de la Institución.

1 2 3 4 5

5.- Es suficiente el tiempo dedicado a los asuntos académicos en las reuniones de Consejo Técnico Escolar.

1 2 3 4 5

6.- Gestión Escolar ha permitido eficientar el tiempo de trabajo académico con los alumnos.

1 2 3 4 5

7.- El llenado de documentación limita su trabajo efectivo frente a grupo.

1 2 3 4 5

8.- A partir de Gestión Escolar se ha logrado involucrar a los padres de familia en las actividades pedagógicas.

1 2 3 4 5

9.- Con Gestión Escolar ha cambiado la función directiva a favor del liderazgo académico.

1 2 3 4 5

10.- A partir de Gestión Escolar se ha motivado la preparación profesional continua del Director.

1 2 3 4 5

11.- El trabajo Colegiado permitió identificar los problemas de la escuela.

1 2 3 4 5

12.- Participó todo el personal para elaborar el diagnóstico.

1 2 3 4 5

13.- Participaron los padres en el diagnóstico de la escuela.

1 2 3 4 5

14.- La estrategia diseñada cubrió las expectativas para resolver los problemas identificados.

1 2 3 4 5

15.- Impactó en el aprovechamiento de los alumnos la aplicación de la estrategia.

1 2 3 4 5

Una vez elaborado este instrumento, hubo necesidad de someterlo a revisión con el asesor del seminario "La política educativa en el marco institucional"; ya aprobado, se solicitó el apoyo de la escuela "José María Morelos" T.M. para realizar el piloteo, lo que permitió continuar con el trabajo porque se observó que el cuestionamiento y las instrucciones estaban claramente comprensibles para cualquier maestro que hubiera trabajado en el proyecto de Gestión Escolar.

Sujetos de la investigación.

Se decidió realizar un **Estudio de caso** eligiendo a la zona mencionada (No. 2 del sector No.11), debido a que aunque tiene escuelas que apenas se incorporaron en este ciclo escolar, otras han vivido el proceso desde sus inicios.

Las escuelas de esta zona que participan con Gestión Escolar son:

- Esc. Dr. Héctor Mayagoitia Domínguez, T.M., Col. Felipe Ángeles
- Esc. Víctor Manuel Sánchez García, T.M., Col. Villa de Guadalupe
- Esc. Luis Donald Colosio, T.M., Col. Miguel de la Madrid
- Esc. Dr. Salvador Allende, T.V., Col. Villa de Guadalupe
- Esc. Héroes de Chapultepec, T.M., Col., Niños Héroes
- Esc. Héctor Mayagoitia Domínguez, T.M., Col., Felipe Ángeles

Se acudió a la supervisión de la zona con el fin de solicitar el apoyo para realizar la evaluación del proyecto; se obtuvo muy buen recibimiento y atenciones, ya que se brindaron de inmediato todas las facilidades para realizar la encuesta.

En total se lograron aplicar 65 (sesenta y cinco) cuestionarios, sin encontrar problemas de aversión o rechazo.

Como ya se mencionó anteriormente, los objetivos evaluados en este Proyecto son los relacionados con la gestión institucional. A continuación se presenta el valor absoluto y relativo de las frecuencias obtenidas en cada pregunta.

Resultados

PREGUNTAS	VALOR ABSOLUTO	VALOR RELATIVO
1	245	75 %
2	262	81 %
3	238	73 %
4	255	78 %
5	236	73 %
6	246	76 %
7	229	70 %
8	242	74 %
9	240	74 %
10	255	78 %
11	286	88 %
12	300	92 %
13	262	81 %
14	261	80 %
15	253	78 %

Después de obtener el valor absoluto y el relativo de cada pregunta, se procedió a obtener la **media** por categorías, lo que reportó que, en esta zona, se considera como área fuerte el hecho de tener una participación de todo el personal para elaborar el diagnóstico (pregunta 12). Como área débil se encontró la cuestión del llenado de documentación y su repercusión en el trabajo efectivo frente a grupo (pregunta 7).

muy marcado en relación a la identificación de problemas, el trabajo colegiado para la elaboración del diagnóstico, la inclusión de padres de familia y alumnos en la elaboración del proyecto de escuela, el diseño de la estrategia, su aplicación y la comunicación entre compañeros.

Enseguida se procedió a deducir la **media** por cada categoría y luego por cada dimensión de las analizadas en esta evaluación. Se pudo apreciar que las áreas fuertes se localizan en la dimensión que corresponde al *trabajo colegiado*, 85 %, es decir, se expresa por parte de los maestros un adelanto

En contraste, el área más débil se identifica en la dimensión que abarca factores importantes que pretendía modificar el Proyecto de Gestión Escolar como son el marco normativo, la estructura organizativa, la gestión académica y la función directiva, con una media de 75 %, aunque cabe aclarar que no es un porcentaje demasiado bajo.



Con el mismo procedimiento se derivó la **media** del índice general de la variable, cuyo resultado final en esta evaluación fue de un 79 %.

Se elaboró una escala ordinal de seis niveles: *muy bajo, bajo, medio bajo,*

Conclusiones.

Elevar la calidad de la educación a través de proyectos como el de La Gestión en la Escuela Primaria ha permitido desarrollar acciones más efectivas para transformar la labor docente que redundan en beneficio de los niños.

Es satisfactorio haber encontrado que en general, el proyecto de Gestión Escolar, ha sido bien acogido por el personal docente y directivo de la zona No. 2 del sector No. 11 de educación primaria en la ciudad de Durango, ya que el resultado final se expresa en un nivel *alto* en el desarrollo del mismo.

De la misma manera, se percibe una actitud abierta y dispuesta hacia la reflexión de sus propias prácticas, al permitir el acceso de personas externas y mostrar sus propias percepciones sobre su realidad educativa, así como cuando muestran la capacidad de desarrollar un trabajo colegiado para

medio alto, alto y muy alto, donde, el resultado final se ubica en el nivel **alto**. Esto demuestra que en la zona 2 del sector 11, el proyecto de Gestión Escolar ha sido bien aceptado.

detectar problemas y diseñar estrategias de solución respectivas.

Lista de Referencias

- Briones Guillermo (1998), *Evaluación de programas sociales*, México, Trillas.
- Secretaría de Educación Pública, *La Gestión Escolar en la Escuela Primaria, proyecto de Investigación e innovación. SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México – España* (1997), México, Autor.
- Secretaría de Educación Pública (1999), *Cuadernos para transformar nuestra escuela, 1,2 y 3*, México, Autor.
- Secretaría de Educación Pública, (2001), *Seguimiento y evaluación del proyecto escolar. Elementos para la asesoría*. México, Autor.



Ilustración 4 Francisco Imbernón

EDUCATIONAL ABSTRACT

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Título: Acerca de la reconversión del Sistema Educativo Argentino (1984-1995) **Código de Acceso:** 1996 - H -TJCA

REFERENCIA HEMEROGRÁFICA

Autor: Cecilia Braslavski **Fecha:** Agosto de 1996
Título: Acerca de la reconversión del Sistema Educativo Argentino (1984-1995)
Nombre de la Revista: Propuesta Educativa **Vol. y Núm.** Año 7, No. 14
Lugar: Buenos Aires, Argentina **Editorial:** Novedades Educativas

DESCRIPCIÓN

Tipo de documento: Ensayo **Fuentes de consulta:** 37
Estructura: El trabajo presenta tres apartados: I.- Introducción, II.- Acerca de los desafíos de reconversión de los sistemas educativos en el escenario mundial y en la Argentina, III.- Las tendencias de transformación del sistema educativo nacional y IV.- El Estado nacional en la reconstrucción del sistema.
Descriptor: Regulación, Configuración, Reconversión y Sistema Educativo

CONTENIDO

Objetivo: Reflexionar sobre la necesidad y las alternativas de reconversión del sistema educativo argentino, en el contexto de su historia y de las tendencias afines en el escenario mundial.
Marco de Referencia: La autora parte de un Marco Conceptual que tiene como principales exponentes a Bernstein y Popkewitz y que le permite construir sus

principales categorías de análisis: configuración y regulación.

Conclusiones: La Ley Federal de Educación propone insertar el proceso de transferencia de las escuelas nacionales a las provincias en una reforma educativa a través de la cual se resuelve la arquitectura e ingeniería de la nueva configuración del sistema nacional de educación,

Algunos factores del éxito del proceso de concertación de los Contenidos Básicos Comunes pueden estar inscritos en la metodología adoptada y en el proceso seguido. Sin embargo es indudable que otros factores probablemente más potentes de éxito son externos al proceso.

La labilidad de la reconversión se asocia a la necesidad no sólo de modernizar la educación, sino de modernizar al Estado.

Analista: Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

REVISTA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Los trabajos que se presenten podrán ser de cuatro tipos:

1. SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: a) proyectos o anteproyectos de investigación, b) avances de investigación y c) informes finales de investigación. Podrán ser escritos individual o colectivamente. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. SECCIÓN APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: Análisis y/o discusión de aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales de la investigación educativa. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
3. SECCIÓN MAGÍSTER DIXIT: Estudios de opinión. La extensión de estos trabajos será de cinco a 10 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
4. SECCIÓN EDUCATIONAL ABSTRACT: Utilizar el formato correspondiente en un máximo de dos páginas.

Las referencias bibliográficas deben constar completas al final del trabajo, escritas en el siguiente orden: autor (apellido y nombre), año de edición entre paréntesis, título de la obra en letra cursiva, lugar y editorial. Ejemplo Padilla Aria Alberto (1996), *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985*, México, UAM-Xochimilco.

Se deberá presentar un resumen del trabajo de entre 100 y 200 palabras (excepto educational abstract); en el resumen se deberá aclarar si es un proyecto, avance de investigación o informe final. El título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto; en caso de no ser posible se presentarán al final del trabajo. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); en caso de varios autores se sintetizará con et. al. Sin embargo todos los

autores deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. Se recomienda cuidar que las citas y notas al final del texto concuerden con las referencias..

Deberá incluirse un currículum abreviado del autor no mayor de 150 palabras.

El trabajo deberá ser escrito en letra arial del No. 12, en el caso del resumen y del currículum del autor deberán ser escritos en arial No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Se deberán presentar tres copias del trabajo, acompañados de un disquette en que conste archivado el material; trabajo, resumen y currículum en archivos separados. Se recomienda utilizar el procesador de texto Word 97 o 2000.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

DURANGUENSE

PRIMER NÚMERO

CONTENIDO

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Revisión de la literatura (pg. 3)
Arturo Barraza Macías

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Tendencias en la correlación entre planeación institucional y toma de decisiones académicas: resultados de un cuestionario piloto (pg. 10)
Miguel Navarro Rodríguez

La Cultura del Silencio: características y consecuencias sociales. Una perspectiva de Paulo Freire (pg. 21).
(Primera Parte)
Luis Francisco Tremillo González

MAGISTER DIXIT

La Cultura del Gusto como punto de enlace entre la producción de los medios masivos de comunicación y el proceso de recepción: un enfoque educativo (pg. 34)
Cecilia Navia Antezana

La opinión de los involucrados en los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) (pg. 40)

José de Jesús Ortega Ramos

EDUCATIONAL ABSTRACTS

Hacia una conceptualización de la investigación educativa normalista de Cuauhtémoc Jerez Jiménez (pg. 44)
Jesús María Rodríguez Contreras

Sujeto y eticidad en los dispositivos de formación. Una perspectiva regional de María Teresa
Yuren Camarena (pg. 45)
Jesús G. Navarrete Chávez

Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México de María de Ibarrola y Gilberto Silva (pg. 46)
Verónica C. Ontiveros Hernández