

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID

TESIS DOCTORAL

**“LA FORMACION DOCENTE COMO
FACTOR DE MEJORA ESCOLAR”**

QUE PRESENTA:

MTRO. JOSE LUIS LACARRIERE ESPINOZA

DIRECTORA: DRA. ROSALIA ARANDA REDRUELLO

MAYO 2008

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	6
RESUMEN DEL PROYECTO DE INVESTIGACION -----	7
PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO	
INTRODUCCIÓN .-----	13
I Elementos Político-Conceptuales y referenciales Programa Nacional de Educación, en México .-----	17
II CONCEPTOS FUNDAMENTALES	
2.1 Definiciones empíricas-----	19
2.2 Definiciones operacionales.-----	20
2.3 Conceptualizaciones importantes.-----	22
III TEORIA EN QUE SE FUNDAMENTA EL PROYECTO	
3.1 FORMACION DEL PROFESORADO -----	26
3.1.1 La Formación de Profesores, Paradigmas.-----	26
3.1.2 Integración de equipos o círculos de investigación-acción.-----	36
3.1.3 La necesidad de la Formación por Competencias. -----	42
3.1.4 Las competencias como parte de la Formación Docente.-----	43
3.1.5 La investigación-acción, la formación inicial del profesorado. -----	52
3.1.6 El enfoque de investigación-acción y la formación docente.-----	54
3.1.7 Innovación y desarrollo profesional.-----	55
3.1.8 La Formación de Docentes como factor de la Calidad Educativa.-----	57
3.1.9 La práctica Docente. -----	58
3.1.10 La importancia de la Formación Docente, nuevas tecnologías. -----	63
3.1.11 Conocimiento para la enseñanza y Formación del profesorado.-----	65
3.1.12 Desarrollo profesional docente, basado en Constructivismo.-----	68
3.2 DESARROLLO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS .-----	75
3.2.1 Desarrollo Educativo . -----	76
3.2.2 La Formación en el Centro escolar como Innovación.-----	77
3.2.3 Desarrollo organizativo de los centros escolares.-----	78
3.2.4 La escuela como unidad básica del cambio.-----	80
3.2.5 Desarrollo curricular basado en la escuela-----	83
3.2.6. La formación en el centro escolar como Innovación.-----	85
3.3 APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS -----	85
3.3.1 El trabajo colaborativo de los Alumnos.-----	85
3.3.2 Proceso de Aprendizaje, Modelo Constructivista.-----	87
3.3.3 Aprendizaje colaborativo y Constructivismo.-----	92
3.3.4 Nuevas tecnologías y Aprendizaje colaborativo.-----	93
-	
3.3.5 Proceso de aprendizaje-enseñanza,competencias según Lasnier.-----	93

3.4 EXPERIENCIAS DE LA FORMACION DOCENTE-----	97
3.4.1 Formación Docente en Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias Recientes en el ámbito educativo.-----	97
3.4.2 MARCO LEGISLATIVO : Proceso de Convergencia Europea. Reales Decretos en España, Europa y Mexico.-----	104
3.4.3 Referente sobre el Proceso de Convergencia Europea.-----	104
3.4.4 Referente del Real Decreto de la ordenación de Enseñanzas Universitarias.-----	106
3.4.5 Referente de las Competencias Mínimas en Secundaria, caso España.----	112
3.4.6 Extracto de la Declaración, con ocasión del 50 aniversario de la firma de los Tratados de Roma.-----	120
3.4.7 Experiencias de Formación Docente en Centros en España.-----	121
3.4.8 Desarrollo propositivo de Educación en España.-----	124
3.4.9 Formación Docente en Ibero América.-----	131
3.4.9.1 Referente acerca de la importancia de la Formación de Educadores Agentes de la Calidad Educativa.-----	131
3.4.9.2 Antecedentes y Estado de la Cuestión.-----	137
3.4.9.3 Programas de Cooperación, Marco de la Cumbre Iberoamericana.-----	139
3.4.10 Referente de las Leyes, Formación Docente en México.-----	140
3.4.11 Programa Nacional de Educación, en México.-----	141
3.4.12 Referente de la Formación Docente en México (Universidad Veracruzana)-----	144
3.4.12.1 El desarrollo de la Formación Docente, la Universidad Veracruzana.	144
3.4.12.2 Políticas de formación docente en la Universidad Veracruzana.-----	145
3.4.12.3 Funciones de la Formación Docente.-----	145
3.4.12.4 Políticas de Formación Docente en las Dependencias -----	146
3.4.12.5 Estrategias -----	147
3.4.12.6 La tendencia de la Tecnología-----	147
3.4.12.7 La tendencia psicosocial -----	148
3.4.12.8 La tendencia ecléctica-----	149
3.4.12.9 Prácticas de formación docente -----	153
 3.5 CONSIDERACIONES IMPORTANTES-----	 153

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

IV. MARCO METODOLÓGICO -----	162
4.1 Planteamiento del problema-----	162
4.2 Preguntas básicas en la Investigación.-----	167
4.3 Objetivos de la Investigación.-----	168
4.4 Justificación de la viabilidad de la Investigación-----	169
4.5 Implicaciones en la Formación Docente.-----	170
4.6 A un nuevo concepto de Educación, un nuevo concepto de Docente-----	172
-	
4.7 Tipo de Investigación, Descriptiva-Correlacional.-----	177
4.8 Tipo de diseño: Experimental, Estudio Longitudinal.-----	177
4.9 Metodología de la Investigación-----	177
4.9.1 Tiempo-----	179

4.9.2	Cronograma de Actividades desarrolladas-----	179
4.9.3	Descripcion de las Actividades realizadas. -----	180
4.10	Justificación del planteamiento de la Investigación.-----	188
4.10.1	Algunas otras bonanzas de la investigación.-----	188
4.11	Instrumentos de Evaluacion.-----	194
4.11.1	Justificacion de cada registro: evaluación, repetición, calificación y Garantias de validez.-----	195
4.12	Establecimiento de Hipótesis-----	202
4.13	Hipótesis y Variables.-----	202
4.13.1	Hipótesis.-----	202
4.13.2	Planteamiento de la Hipótesis.-----	202
4.13.3	Variables.-----	203
4.14	Importancia en el Control de los Fenómenos Educativos.-----	203
4.15	Selección de la Muestra.-----	204
4.15.1	Tamaño del Universo y muestra. -----	204
4.15.2	Muestra de Alumnos y Profesores-----	205
4.15.3	Lugar de la muestra.-----	206
4.15.4	Medio Fisico de la Muestra.-----	207
4.15.5	Localizacion geografica de la zona de muestra.-----	207
4.15.6	El Centro de Estudios Tecnológicos y de Servicios Num. 146(CeTiS 146) de Río Blanco, Veracruz, México. -----	209
4.16	Matriz de congruencia.-----	211

TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS-----	212
5.1 Resultados.-----	212
5.1.1 Analisis Descriptivo de la Prueba de los colectivos.-----	212
5.1.2 Resultado de aplicacion de Instrumentos de Medicion.-----	213
5.1.3 Analisis e Interpretacion de Resultados.-----	217

CONCLUSIONES-----	226
PROSPECTIVA -----	230
BIBLIOGRAFIA -----	233
ANEXOS-----	251
ANEXO I ANALISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO-----	251
ANEXO II ENCUESTAS-----	252
ANEXO III GRAFICO DE ENCUESTA-----	253
ANEXO IV GRAFICO DE ENCUESTA-----	254
ANEXO V GUIA DE OBSERVACION-----	255
ANEXOVI GRAFICO DE ENCUESTA-----	256
ANEXO VII CUADRO DE ENCUESTA-----	257
ANEXO VIII GRAFICO Y CUADRO DE ENCUESTA-----	258
ANEXO IX GRAFICO DE ENCUESTA-----	259
ANEXO X MATRIZ DE ENCUESTA-----	260
ANEXO XI GRAFICO DE ENCUESTA-----	261
ANEXO XII ENCUESTA Y GRAFICO-----	262
ANEXO XIII MATRIZ DE ENCUESTA-----	263
ANEXO XIV GRAFICO Y MATRIZ DE ENCUESTA-----	264

ANEXO XV GRAFICO DE ENCUESTA-----	265
ANEXO XVI MATRIZ DE ENCUESTA-----	266
ANEXO XVII GRAFICO DE ENCUESTA-----	267
ANEXO XVIII MATRIZ DE ENCUESTA Y GRAFICO-----	268
ANEXO XIX MATRIZ DE ENCUESTA-----	269
ANEXO XX GRAFICO Y MATRIZ DE ENCUESTA-----	270
ANEXO XXI GRAFICO Y MATRIZ DE ENCUESTA-----	271
ANEXO XXII GRAFICO Y MATRIZ DE ENCUESTA-----	272
ANEXO XXIII GRAFICO DE ENCUESTA-----	273
ANEXO XXIV MATRIZ DE ENCUESTA-----	274
ANEXO XXV GRAFICO DE ENCUESTA-----	275
ANEXO XXVI MATRIZ DE ENCUESTA-----	276
ANEXO XXVII GRAFICO DE ENCUESTA-----	277
ANEXO XXVIII MATRIZ DE ENCUESTA-----	278
ANEXO XXIX GRAFICA Y MATRIZ DE ENCUESTA-----	279
ANEXO XXX GRAFICO DE ENCUESTA-----	280
ANEXO XXXI MATRIZ DE ENCUESTA-----	281
ANEXO XXXII GRAFICA Y MATRIZ DE ENCUESTA-----	282
ANEXO XXXIII GRAFICA DE ENCUESTA-----	283
ANEXO XXXIV MATRIZ DE ENCUESTA -----	284
ANEXO XXXV GRAFICO DE EVALUACIONES-----	285
ANEXO XXXVI MATRIZ DE ENCUESTA Y GRAFICA-----	286
ANEXO XXXVII ANALISIS CUALITATIVO MATRIZ DE ENCUESTA -----	287

AGRADECIMIENTOS

Al amigo y Maestro **Roberto López Arano** (q.e.p.d), gracias por su apoyo incondicional, hombre visionario de muchos proyectos y metas en su vida; Proyectos, como éste del Doctorado con la Universidad Autónoma de Madrid ,y cuyo beneficio ayudará al crecimiento profesional de los Docentes y de la misma Universidad del Valle de Orizaba.

A la **Dra. Rosalía Aranda Redruello** *Directora de esta Tesis Doctoral* por su entrega, su disposición de siempre, su responsabilidad, su sincera motivación y dedicación aun en vacaciones hacia mi trabajo. Mi agradecimiento en este proyecto, y por brindarme su amistad.

A mi esposa **Isabel**, a mis hijos **Michel y Airanne**; por su paciencia, amor, cariño y ayuda solidaria, y por compartir conmigo la alegría de seguir actualizándome profesionalmente.

Para mi Madre **Elvira**, a mi padre **Pedro** (q.e.p.d.), por darme la vida y poder luchar; a mis hermanos y sobrinos, el agradecimiento por ser mi familia; y compartir conmigo mis sueños.

Al **Dr. Miguel Angel Szekèly Pardo**, **Subsecretario de Educación media Superior**, por su apoyo decidido para que pudiera concretar este proyecto de defensa de Tesis Doctoral.

A todos y cada uno de los Maestros que nos ayudaron a crear una nueva visión del quehacer Docente, con una perspectiva mas reflexiva, racional y profesional.

A mis compañeros de la primera generación del Doctorado, por la fortuna y oportunidad de haber estudiado juntos. Y una invitación a aquellos que aun no se han decidido a abordar este barco pleno de nuevos descubrimientos en pro de nuestros alumnos, a través de nuestra **Formación Docente**

RESUMEN DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

La diversidad de acciones emprendidas por los profesores y las organizaciones educativas, en materia de mejoramiento profesional a través de la didáctica, y la adquisición de nuevas y mejores habilidades cognitivas.

Y cambian el crecimiento profesional centrándolo en competencias docentes, y competencias de los alumnos de acuerdo a las necesidades de educación en valores, habilidades en los centros escolares.

Si el profesor acepta que la sociedad cambia, que sus alumnos cambian, y sobre todo que él cambiará, estará en excelentes condiciones para facilitar el mejoramiento docente y lo que es todavía fabuloso, facilitará el aprendizaje, el profesor debe aceptar que los alumnos cambien, no para parecerse a él, sino para ser diferentes a él.

Por tal motivo este siglo XXI, es mítico para todos los nacidos en la mitad del siglo anterior, debido a que los conceptos de formación y educación, deben cambiar dinámicamente, adecuado a los cambios vertiginosos que están sacudiendo mundialmente.

HIPOTESIS

La actualización profesional y la formación e innovación de los profesores a través de la aplicación de educación de un modelo constructivista basado en competencias, valores, habilidades, es factor fundamental en el rendimiento escolar, y sobre todo en el mejoramiento de enseñanza-aprendizaje, además de coadyuvar a la mejora educativa.

VARIABLE DEPENDIENTE: *El rendimiento en el aprendizaje escolar, a través del mejoramiento aprendizaje-enseñanza*

.VARIABLE INDEPENDIENTE: El programa de formación Docente, a través de un modelo educativo Constructivista.

En los últimos 30 años la población joven (15 a 29 años) ha aumentado aceleradamente en México. Según datos del INEGI (los jóvenes en México 2004) pasó de poco a más de 12 millones en 1970 a casi 35 millones en el 2005.

En 1997 el segmento entre 15 y 19 años, de quienes nos ocupamos en esta investigación, representaba 37.2% de la población joven del país y tenía un promedio de escolaridad de 7.7 años y algunas veces inferior entre más pequeño era el tamaño de la población en que el joven estudia.

Algunos de los problemas más graves que enfrenta el nivel medio superior en México, y en el mundo son los elevados porcentajes de reprobación y la poca capacidad del nivel para retener a los jóvenes en la escuela.

Es decir, la educación media superior refuerza la inequidad social y propicia la exclusión ya que pese a ser la mayor población estudiantil, más de la mitad ya no estudia.

Según la fuente consultada, entre los jóvenes de 15 a 19 años 2.2 % no tienen instrucción alguna; casi dos terceras partes apenas alcanza escolaridad básica y solo la cuarta parte estudia o terminó la educación media, de este último grupo el 14% es alumno de nivel técnico profesional y el resto cursa bachillerato.

Solo 2.5% de este grupo de edad está incorporado a la educación superior. Una gran parte del grupo que ya no continúa estudiando aduce como razones poca motivación hacia el estudio (aprox. 60%) y por consiguiente la deserción y el retiro de los planteles educativos.

OBJETIVO GENERAL: Al término de la investigación se determina si existe una relación entre la Formación Docente y el rendimiento escolar, a través de un seguimiento en los índices de aprobación y calificación de alumnos. Así como la evaluación de los docentes que se actualizaron profesionalmente.

LA SITUACIÓN EN MÉXICO.

El Modelo Educativo en México establece las bases filosóficas, epistemológicas, pedagógicas y de teorías educativas que dan pertinencia y coherencia interna a la propuesta educativa soportada en un **nuevo modelo mundial**, constructivista y el cual está basado en competencias, habilidades, valores, en la sociedad del conocimiento, concretándose en una estructura curricular.

Esta investigación se ha llevado a cabo bajo un diseño “Casi-experimental” con un arreglo de comparación estática de un tratamiento contra un grupo de control. Se caracteriza por no alcanzar un control tan exhaustivo y algunas de las variables extrañas no son suficientemente controladas en la investigación, se busca establecer relaciones de causalidad entre la variable independiente y la dependiente, si bien las condiciones son menos rigurosas.

A los Maestros de los grupos experimentales de primer, segundo, tercero y cuartos semestres de la especialidad de enfermería y computación del CeTis 146 de Río Blanco, Veracruz (México) se incluyeron en un programa de Formación Docente, innovadora, en periodos ínter semestrales, y se aplicó un modelo Constructivista.

ANALISIS DESCRIPTIVO DE LA PRUEBA DE LOS COLECTIVOS.

Para analizar adecuadamente los resultados en primer término se procedió a determinar la prueba estadística que se debía aplicar, para detectar diferencias o similitudes entre los grupos experimentales, en base a los tipos de variables que se manejaron en el experimento (variable independiente dicotómica y variable dependiente cuantitativa) y nos apoyamos en diversa literatura como la de Metodología de la Investigación , de Roberto Hernández Sampieri , Carlos Fernández Collado, y Pilar Baptista Lucio (1991, EDITORIAL Mc Graw Hill). El análisis estadístico fue realizado, calculando por separado las varianzas de los grupos muestras-experimental y testigo , con la finalidad de determinar si resultaban evidentemente diferentes, o existía una similitud entre ellos; el resultado fue relevante e importante para establecer la prueba t student para medias múltiples con varianzas significativamente diferentes.

RESULTADOS OBTENIDOS

Inicio de cursos, Evaluación Diagnóstica. Se iniciaron cursos semestrales, con una duración en los cursos de los grupos muestra y testigos de 60 hrs. Llevándose a cabo una prueba inicial o Evaluación diagnóstica, para determinar el nivel de los grupos de observación, también conocida como Pretest .

Prueba Inicial del modelo. Se llevó a cabo una prueba inicial de aplicación del Modelo Constructivista, cumpliendo con la normativa de aplicar secuencias Didácticas, dentro de las fases de Apertura, Desarrollo y Cierre, trabajando con un grupo muestra, y uno testigo con 40 alumnos cada uno, para observar su desarrollo, en un contexto de trabajo de equipo (grupo muestra) y construcción del conocimiento ; para ambos (muestra y testigo), solamente en los grupos

testigo se determino el trabajo individual dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Primera Evaluacion Parcial. Se pudo observar en los grupo muestra y testigo , las diferencias marcadas en el rendimiento escolar, producto de la aplicación de las dos metodologías de la Enseñanza-Aprendizaje, Constructivismo vs. Conductismo, obteniéndose una diferencia significativa en rasgos como, cumplimiento de tareas, asistencia a clases, entrega puntual, en limpio de tareas, observándose que los grupos muestra vs. grupos testigo tuvieron una diferencia del 13 % a favor de los grupos muestra, es decir hablando en promedio de calificaciones, los grupos testigo obtuvieron 1.3 puntos menos en relacion a los grupos muestra, en una escala de 0 a 10, los grupo muestra obtuvieron calificaciones promedio de 7.3 y los grupos testigo calificaciones promedio de 6.0 . (tomado de los reportes de calificaciones) REVA .

Segunda Evaluacion Parcial. Se pudo determinar una mejora del comparativo de los grupos muestra vs. testigo, en los resultados de las evaluaciones del segundo periodo de exámenes, esta determinación se obtuvo en los periodos de evaluación con el instrumento de medición de calificaciones llamado REVA (Reporte de Evaluaciones), haciendo énfasis que las mejoras en los grupos muestra estuvieron presentes en los rasgos de: aplicación correcta de los contenidos de los programas, asistencia a clases, trabajo colaborativo, entrega puntual, cumplimiento de tareas. Obteniéndose una diferencia a favor de los grupos muestra de 1.7 puntos en comparación con los grupos testigo, la diferencia de calificaciones fue; grupos muestra calificación promedio 7.6 y grupos testigo 5.9 , observándose que en el caso del modelo Conductista, hay cumplimiento en la asistencia a clases bajo presión y disciplina, pero no hay cumplimiento a la tarea.

Tercera Evaluacion Parcial. Se logro observar la mejora nuevamente en los resultados académicos de contraste entre los grupos Muestra y Testigo,

obteniendo mejora en los reagos de ; aumento en la participacion individual y grupal en clase, presentacion limpia , y a tiempo de tareas, cumplimiento en los contenidos programáticos de las materias, puntualidad y asistencia, obteniendose una media de calificaciones para los grupos experimentales muestra de 8.4 y los grupos testigo de 6.1, con una diferencia de 2.3 a favor de los grupos en tratamiento experimental.(del reporte REVA).

Concluyendose que en los tres parciales se mantiene la tendencia de mejora a favor de los grupos muestra., que aplicaron el modelo Constructivista.

Cuando se lleva a cabo un programa integral de formación e innovación del profesorado del Centro motivo de la investigación y en otros planteles de nivel bachillerato.

Para la zona de influencia motivo de esta investigación, se ha pretendido aportar un esquema de mejora educativa, que incida en una transformación de la comunidad, a través de mejores alumnos y docentes reflexivos e innovadores, y que aporte un cambio sustancial para una mejora en el nivel de desarrollo de la humanidad, tan importante para que haya una igualdad de oportunidades de crecimiento en cultura, valores y en ética profesional.

PRIMERA PARTE : MARCO TEORICO

INTRODUCCIÓN

La formación docente como factor de mejora escolar es una estrategia que pretende incrementar las posibilidades de mejora del aprendizaje y del rendimiento escolar; y de los esfuerzos que realizan los docentes en cada una de las escuelas, tanto públicas como privadas en el mundo.

La educación es el proceso social que permite a las generaciones mayores transmitir lo más valioso de su cultura y desarrollo a las nuevas generaciones; se convierte así, en la responsable principal de la definición y operación de las relaciones formales del hombre con su entorno natural y social.

De esta manera, se ha reconocido en México, desde sus inicios como país independiente.

El Artículo 3º. Constitucional establece el ideario filosófico de las grandes políticas educativas; se reconoce ahí el derecho fundamental de los individuos a recibir educación y la obligación que al Estado corresponde de ofrecerla, en él se define la orientación de la educación hacia el desarrollo armónico del ser humano, el patriotismo y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.

México, en el marco del federalismo, responde a estas grandes orientaciones de la política educativa y las asume en sus propios ordenamientos, reconociendo de esta forma a la educación como un baluarte fundamental en la construcción de una mejor sociedad.

.

Así, la educación en México debe superar los desafíos que representan el brindar una educación para todos, pero de calidad, y el contar con un sistema educativo bien integrado, eficiente y transparente, para que ésta coadyuve al logro de un desarrollo económico sustentable, en lo productivo, en lo humano y en lo ambiental.

Ante la constante del cambio en todos los ámbitos de la sociedad mundial, los próximos años presentarán retos y oportunidades que obligan a estar preparados para enfrentarlos apropiadamente, teniendo la educación un papel estratégico en la construcción de lo que deberán ser escenarios de atención deseables.

ABSTRACT

1. INTRODUCTION.

The educational formation like factor of school improvement is a strategy that tries to increase the possibilities of improvement of the learning and of the school performance; and of the efforts that the teachers realize in each of the schools, both public and deprived in the world.

The education is the social process that allows to the major generations to transmit the most valuable of his culture and I develop the new generations; it turns this way, in the principal person in charge of the definition and operation of the formal relations of the man with his natural and social environment.

Hereby, it has been recognized in Mexico, from his beginnings as independent country.

The Article 3 °. Constitutional establishes the philosophical ideology of the big educational policies; is recognized there the fundamental right of the individuals to receive education and the obligation that to the State corresponds fits to offer her, in him the orientation of the education is defined towards the harmonic development of the human being, the patriotism and the conscience of the international solidarity, in the independence and the justice.

Mexico, in the frame of the federalism, answers to these big orientations of the educational politics and assumes them in his proper classifications, recognizing from this form to the education as a fundamental bastion in the construction of a better society.

This way, the education in Mexico must overcome the challenges that they represent to offer an education for all, but of quality, and to possess an educational integrated well, efficient and transparent system, in order that this one should

contribute to the achievement of an economic development sustentable, in the productive thing, in the human thing and in the environmental thing.

Before the constant of the change in all the areas of the world society, next years will present challenges and opportunities that force to be prepared to face them appropriately, having the education a strategic role in the construction of what they will have to be desirable stages of attention.

I LOS ELEMENTOS POLÍTICO-CONCEPTUALES Y REFERENCIALES DEL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN, EN MEXICO.

Considero que la educación es el proceso social que hace posible que cada generación desarrolle sus actividades a partir de lo creado por las generaciones anteriores, para que así no tengan que reinventar las formas de relacionarse y obtener lo necesario para vivir y desarrollarse.

Gracias a los procesos educativos, cada generación recrea y transforma la enorme riqueza que es el acervo cultural que ha producido el hombre a lo largo de la historia, y construye el futuro a partir de lo alcanzado en el pasado.

En las sociedades modernas, la responsabilidad de asegurar que estos procesos de asimilación, recreación y transformación de la cultura se den de manera que aseguren formas más justas y humanas de convivencia, es de los sistemas educativos, de los que depende en gran medida la definición y operación de las formas de interacción entre los hombres y con su entorno.

En sociedades modernas como la nuestra, la educación tiene tres grandes propósitos:

1. Atender y fomentar el desarrollo de las capacidades individuales (físicas, intelectuales, artísticas, afectivas, sociales y morales).
2. Fomentar los valores que aseguren una sana convivencia, solidaria y comprometida, esto es, formar ciudadanos y,
3. Propiciar el desarrollo de las **competencias** que requiere un mercado Laboral cada vez más complejo, cambiante y diversificado.

En nuestro país, la filosofía educativa fundamental está contenida en el artículo 3º Constitucional, donde el Gobierno de la República reconoce el derecho de todo individuo a recibir educación y la obligación del Estado a impartirla. En él se señala que “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.

También se garantiza una educación laica y gratuita, así como democrática, nacional y que contribuirá a la mejor convivencia humana. Para esto el Estado mexicano promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, así como otorgará, negará y retirará el reconocimiento de validez oficial de los estudios que se realicen en planteles particulares.

En función de ser obligación de la Administración planificar y gestionar la formación permanente del profesorado, ésta se ha “institucionalizado”, lo que ha dado lugar a un incremento sustantivo de inversión económica en este ámbito, a un crecimiento en la **Formación Docente**, y finalmente se ha conseguido una alta participación del **profesorado**.

Paralelamente desde diversas instancias (Universidad, grupos de profesores) se han ido introduciendo ideas, modelos y realizado experiencias en que se postula una concepción de los Centros Escolares como espacios institucionales para la innovación y la mejora, y para la formación continua de los profesores.

Pienso que desde esta perspectiva la formación continua del profesorado debe ocurrir en sus contextos de trabajo y versar sobre cómo mejorar lo que hacen, a partir de un análisis reflexivo y colegiado de su práctica y situación.

II CONCEPTOS FUNDAMENTALES

SUPUESTOS CONCEPTUALES

Hay dos tipos de definiciones:

2.1 Definiciones empíricas

Que anuncian cómo se va a observar o medir el concepto en el mundo real, o en la *empiría*, como se le suele llamar. Dado que la definición explica las *operaciones* para la observación, es llamada a veces definición *operacional*.

No es necesario definir todos nuestros conceptos teóricos directamente con definiciones empíricas, que son a veces difíciles de construir. En muchos casos es un sucedáneo aceptable una **definición nominal**, que describe el sentido del concepto usando otros conceptos que han sido ya adecuadamente definidos (empírica o nominalmente).

Sin embargo, cada campo de la ciencia tiene sus conceptos teóricos especiales y para nombrarlos se necesitan algunas palabras especiales. A veces las palabras del lenguaje estándar han sido adoptadas para uso científico y han adquirido un significado especial, cuya definición puede encontrarse en los manuales sobre ese campo.

En ocasiones las palabras adecuadas se han tomado prestadas del griego o del latín. Y, finalmente, algunas palabras completamente nuevas se han acuñado por investigadores con inventiva. En cualquier caso, cada investigador debe usar el vocabulario normal de su campo de investigación tanto como le sea posible, para que pueda beneficiarse directamente de resultados anteriores y, a la inversa, sus nuevos resultados sean fáciles de leer y así contribuyan de manera efectiva a la teoría general de ese campo.

2.3 Definiciones operacionales

Las definiciones operacionales constituyen un manual de instrucciones para la investigación. Deben definir las variables de las hipótesis de tal manera que éstas puedan ser comprobadas.

Una definición operacional asigna un significado a una construcción hipotética o variable, especificando las actividades u "operaciones" necesarias para medirla o manipularla.

Una definición operacional es, esencialmente, aquella que indica que un cierto fenómeno existe, y lo hace especificando de manera precisa y, preferiblemente, en qué unidades puede ser medido dicho fenómeno. Esto es, una definición operacional de un concepto, consiste en un enunciado de las operaciones necesarias para producir el fenómeno. Una vez que el método de registro y de medición de un fenómeno se ha especificado, se dice que ese fenómeno se ha definido operacionalmente.

En las situaciones experimentales, las definiciones operacionales especifican lo que los experimentadores hacen para manipular una o más variables independientes. Estas definiciones indican, literalmente, las operaciones involucradas.

Función de los conceptos o definiciones operacionales:

- Ordenar la percepción.
- Valorar lo percibido.
- Guiar la acción individual.
- Facilitar la comunicación.

Reglas para definir.

La función de la definición consiste en presentar los rasgos principales de la estructura de un concepto para hacerlo más preciso, delimitándolo de otros conceptos, a fin de hacer posible una exploración sistemática del objetivo que representa. Para ello es necesario tener en cuenta:

Validez significa que nuestra definición se ajusta al concepto. Debe referirse justamente a ese concepto y no a algo similar. Si nuestra definición es válida, estamos midiendo justamente lo que pretendemos medir y no otra cosa.

Fiabilidad o reproductibilidad significa que si repetimos nuestra medición o registro, el resultado será siempre el mismo.

Dar la esencia. La definición debe dar la esencia de lo que se intenta definir, es decir, su naturaleza, sus notas características, sus límites.

Debe ser afirmativa. Toda definición debe expresarse siempre en términos afirmativos, nunca en términos negativos.

Empleo de lenguaje claro. Debe expresarse en palabras claras y asequibles, no debe contener metáforas o figuras literarias.

Significado preciso y unitario. La fase de establecer "definiciones de trabajo" está estrechamente vinculada a la decisión que se tome con respecto a los instrumentos de recogida de datos que se utilizarán.

Las definiciones de trabajo son adecuadas si los instrumentos o procedimientos basados en ellas agrupan datos que constituyen indicativos satisfactorios de los conceptos que intentan representar:

Aprendizaje.

Proceso mediante el cual, un sujeto incorpora contenidos informativos, adquiere destrezas o habilidades y adopta nuevas estrategias de conocimiento o acción.

Aprendizaje de los alumnos.

Nivel de conocimiento de un grupo de alumnos, medido por su actitud-acción en la clase y en cuatro pruebas de evaluación.

Índice de reprobación.

Porcentaje de un grupo de alumnos, que después de ser evaluados en una materia dada, resultan con calificación menor de 6.0.

Índice de deserción.

Porcentaje de un grupo de alumnos, que al inicio de un semestre escolar, durante él o después del mismo se retiran de la escuela, semestre o especialidad por causas diversas.

Formación docente.

Adopción de nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje en las áreas de especialidad, con un nuevo modelo Educativo .

Formación profesional.

Apoyar al pleno desarrollo de potencialidades del profesor con herramientas innovadoras, tecnológica y didácticamente.

2.3 Conceptualizaciones importantes.

El rendimiento escolar a través del aprendizaje se considera como un proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas,

incorporan contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción.

Es importante distinguir entre aprendizaje (entendido como los procesos que se producen en el sistema nervioso del sujeto y la ejecución o puesta en acción de lo aprendido (que es la conducta que realiza el sujeto, a través de la cual se comprueba que lo ha aprendido) esta definición es de Hilgard y Marquis.

También se define el aprendizaje como cambio permanente en la conducta del sujeto, que ocurre como resultado de la práctica, dice Tolman Rogers afirma que el aprendizaje es una unidad de apoyo que capta la realidad de un modo determinado y mediante la acción del pensamiento.

Piaget expresa que el aprendizaje consiste en buscar un equilibrio permanente entre la asimilación de la realidad y la acomodación a ella: solo en la medida en que se alcance una adecuada síntesis entre lo que se aprende y lo aprendido se producirá un aprendizaje integrado.

Sin embargo habrá que considerar que existen factores no considerados en el trabajo de los profesores , y los cuales afectan la motivación de alumnos y maestros son : El clima de trabajo, El aprendizaje de los alumnos, La misma formación del profesorado, la vocación docente, los reconocimientos y estímulos hacia el trabajo docente, complejidad de la materia, ambiente entre alumnos, diferencias sociales, alimentación de los alumnos, ambiente familiar en el hogar de los alumnos.

TIPOS DE APRENDIZAJE

El aprendizaje reúne aspectos muy distintos, que son estudiados desde diferentes enfoques:

Aprendizaje por descubrimiento. Que consiste en la adquisición de conocimientos, conceptos o contenidos a través de un método de búsqueda activa, sin una información sistematizada del contenido de aprendizaje.

Aprendizaje por ensayo y error. Este se da cuando el sujeto es enfrentado a una situación no sabe cual es la respuesta correcta y comienza emitiendo una variada gama de ellas, hasta que, casualmente, ejecuta la respuesta correcta tras la cual recibe un reforzamiento positivo.

A partir de este momento esta respuesta aparece más frecuentemente, hasta que queda asociada a esta situación. A esta última parte se le llama entrenamientos de recompensa.

Aprendizaje innovador. Este tipo de aprendizaje supone la capacidad de control de los acontecimientos que dirigen el rumbo de una sociedad. Las participaciones entendidas aquí como cooperación, dialogo y colaboración voluntaria del individuo de asuntos sociales.

Aprendizaje latente. Solo se manifiesta la conducta o actuación cuando aparece el reforzamiento, a través de un verdadero aprendizaje.

Aprendizaje lector. En éste se distinguen dos elementos: la percepción de los signos escritos y su comprensión e interpretación. En el caso de la lectura oral se añade un tercer elemento: la pronunciación de los signos perseguidos.

Aprendizaje de mantenimiento. Se define como la adquisición de métodos y reglas fijas para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes. Estimula la capacidad de resolver problemas en el supuesto de problemas ya vividos.

Aprendizaje social. Como un conjunto de aprendizajes que hacen referencia a conductas específicas y directamente ligadas a la vida social, como hábitos sociales, actitudes, valores, etc.

Bandura sostiene que la mayor parte de las conductas sociales se desarrollan a través del aprendizaje por observación de modelos y que se ejecutan en función de las contingencias del refuerzo ambiental.

Aprendizaje vicario. También se llama aprendizaje observacional, aprendizaje social, aprendizaje por modelos y aprendizaje imitativo, se dice que se obtiene por la observación de la conducta, consecuencias, procesos de un modelo, y se fundamenta en los procesos imitativos complejos como las dimensiones cognitivas y afectivas.

III TEORIA EN QUE SE FUNDAMENTA LA INVESTIGACION

3.1 FORMACION DEL PROFESORADO

3.1.1 La Formacion de los profesores, Paradigmas.

La formación del profesorado es reconocida como un área clave para elevar la calidad de la educación, tanto desde las instancias investigadoras(OCDE,1991;García Garrido,1992: Imbernón,1994; Marcelo,1994 ; Popkewitz,1994,Fernández Pérez,1995) como desde las políticas (LOGSE, arts. 55-56).

No extraña, por tanto, la tendencia creciente de estudios y de reuniones científicas en este campo (Egido y Col., 1993).

Se trata de un ámbito de investigación multipragmático, como en los casos en que la mayoría de las investigaciones sobre fenómenos educativos, Los tres paradigmas dominantes del área de Ciencias Sociales (Positivista, Humanístico y orientado al cambio).

Han sido utilizados en la aplicación sobre la formación del profesorado como indica Villar Angulo (1990) , este campo es multiforme y comprende diversas tradiciones sobre investigación y utiliza diversos métodos y técnicas, además contiene problemas de varias dimensiones a medida que éstos se van seleccionando.

Los docentes ó los candidatos a docentes llevan varios años intentando comprender de manera intuitiva la conducta de las personas de su entorno social

cuando acceden a los centros de formación del profesorado. Existen ya unas reglas y unas estructuras cognitivo-sociales más ó menos definidas.

Aunque no debe esperarse que la experiencia dote de mayor sagacidad a los profesores en el ejercicio académico, tampoco se debe desacreditar como factor informativo en el campo de la cognición social, parece ser que la experiencia, (según Kagan y Tippins, 1991); aumenta efectivamente esta tenacidad, pero, sin embargo; en ésta y otras habilidades, tener experiencia, no significa, ser experto.

Es posible que los profesores con más experiencia ó años de docencia, tengan más desarrolladas algunas habilidades, pero no existe necesariamente una relación entre experiencia y pericia, y de hecho, las experiencias que son nuevas, son debidamente interpretadas e integradas en los esquemas del conocimiento previo.

Por otra parte, pienso que resulta necesaria la adopción de estrategias innovadoras en los planes de formación inicial del profesorado que vayan más unidas a los resultados de investigación psicoeducativa sobre los efectos de las expectativas, los sesgos inferenciales y la eficacia docente, para coadyuvar a realizar un despeje armónico de la verdadera formación del profesorado, haciendo énfasis en el cuidado meticuloso de erradicar la vanidad y presunción del saber ó de la manipulación del conocimiento a impartir con fines egocéntricos ó de desregulación del orden social.

De igual manera creo que debemos considerar las influencias sociales, económicas y políticas que el entorno reclama, y que van a incidir en retomar una modelo educativo y de desarrollo del docente de acuerdo a las expectativas de los países más ricos y que administran la riqueza de las naciones y del mundo, no podemos, ni debemos sustraernos a la terrible realidad que representan los intereses del modelo económico neoliberal, y que va a dar como resultado un perfil

de profesionistas acorde con sus necesidades de recursos humanos, y me refiero a los países que tienen el “mágico poder” de planear el futuro económico del mundo y como debe ser éste social y políticamente.

Para llevar a cabo una formación profesional adecuada, se debe llevar a cabo una evaluación diagnóstica de las necesidades de mejoramiento del profesorado, a través de encuestas, entrevistas, medición de resultados académicos, y la priorización de acciones correctivas ó de carácter preventivo que permitan el crecimiento del profesorado y alumnos, y la consecuente obtención de magníficos logros en la educación, a través de la eficiencia Terminal.

Una vez conocido esto, se podrá entonces establecer un programa de mejoramiento del profesorado, acorde a las necesidades reales, y con la certeza de que esto traerá como beneficio a la propia educación.

Además de la constante búsqueda de alternativas de solución, a los problemas académicos, se deberá realizar autoevaluaciones profundas, tanto del sistema educativo, como de la estructura organizacional del centro de estudios, incluyendo a profesores, personal administrativo y personal de mantenimiento ó

servicios, de tal manera que se tenga un panorama completo de las necesidades genuinas de mejoramiento, esto, lógicamente ayudará a alcanzar un pleno desarrollo institucional acorde con las características reales de la organización.

Sin embargo, es imprescindible el realizar un estudio de mercado para detectar comparativamente las diferencias ó coincidencias del servicio educativo, en relación con otras instancias que se dediquen al servicio educativo, procurando ser cuidadosos de tomar referencias parecidas en tamaño de escuela, número de alumnos, nivel de preparación de los docentes, carreras que se tengan e incluso,

mismas regiones geográficas, de tal manera que esta medición sea apegada a la realidad.

Los centros educativos como organizaciones tienen un nivel de desarrollo determinado, resultado de su historia, experiencias, inquietudes y compromisos con la sociedad, por tal motivo, la innovación y mejora del profesorado y de la organización como Institución Educativa, nos sugiere un modelo de diversas etapas ó estudios organizativos, que permitan la intervención educativa, a través de un modelo de educación , de enseñanza de sus propias estructuras organizativas ó modelos de formación del profesorado.

Dentro de la organización educativa las relaciones de estos factores son sutiles y no son la mayor parte de las veces evidentes ó evidenciables, de acuerdo a esto; debe servir de reflexión, de análisis y de conciencia tanto individual, como grupal, de cada una de las realidades de los diferentes estadios de conciencia, que van a incidir en los buenos ó malos resultados académicos, y por ende en la formación adecuada de los alumnos, razón por la cual existe la labor docente.

Las evidencias que nos permitan visualizar las áreas de mejoramiento e innovación, tienen comportamientos similares; y estos son, falta de comunicación, falta de sentido de pertenencia, ausencia de valores, existencia de vicios, ó malas costumbres de la praxis del profesor, nulo reconocimiento hacia la labor del docente y el alumno, y además sumado a la falta de detección del ego del profesor.

La posición de la organización institucional en un determinado estadio, no presupone su buen funcionamiento, si no ha habido interés antes de realizar mejoras con respecto a situaciones pasadas ó anteriores.

Estar situado en un determinado nivel, será una circunstancia puntual y estará sujeta a los cambios que imponga la dinámica de mejora de las realidades anteriores vs. la realidad actual (A. De la Herrán, 2002 , pag.60, El ego docente).

La pregunta clave, que todos los que se dedican a la formación del profesorado deberán hacerse, es la siguiente:” ¿Realmente, el profesorado está interesado en su propia formación?” Es la misma pregunta que se hacían Wedling, Reid, Davi, o.c. Les sorprendía que hace 10 años, las encuestas señalaban que el 80% del profesorado deseaba tener formación continua .En cambio”actualmente, sólo el 56 % tiene ese deseo, y el 44% no tiene ningún deseo de tal formación “.

Nos vamos a fijar en algunos aspectos genéricos, que nos explican, tanto el poco deseo de formarse, como la poca eficacia de algunas de las actividades de formación en centros. Esta visión debe completarse con lo que sucede en la formación que se imparte desde los CEP´s, sobre todo en los que hace referencia al proceso formativo en sí.

Si se solicitaran opiniones acerca de la situación actual de la educación, habría una absoluta coincidencia en que ésta requiere una profunda mejora. Sin duda, esa mejora depende de diversos factores.

Y se podría preguntar a este respecto: ¿Es el profesorado un factor importante para la mejora de la educación? Seguramente se respondería que sí, que un buen profesor o profesora puede contribuir decisivamente a la educación de sus alumnos y alumnas. Pero se debe continuar preguntando: ¿Depende el ser buen profesor de la formación recibida?

También a esto se tendría que contestar afirmativamente, si bien, ya, con menos seguridad, porque se plantean serias dudas acerca de la validez del tipo de

formación que suele recibir el profesorado, tanto en su etapa de formación inicial como durante el ejercicio de su profesión.

A partir de estas preguntas, se pretende que incursionar en el análisis de cómo podría ser una formación profesional que preparara a los docentes para responder a los requerimientos de una educación para el mundo de hoy. En ese sentido, se parte del supuesto de que las nuevas realidades de nuestro mundo están exigiendo una educación alternativa.

Pues bien, trabajar por una meta educativa de esas características requiere una formación del profesorado más acorde con esa alternativa, una formación que preste más atención al perfil de docente que se necesita, una formación que integre formación “práctica” y formación “teórica”; en definitiva, un modelo de formación centrado en “problemas prácticos profesionales”.

En un seminario que recupera las tendencias y problemáticas de la formación de los maestros en los países de la Unión Europea (Zabalza,2003:160-173) hace un recuento del papel y relevancia de la práctica y su reflexión; afirma que en los últimos 25 años se han incorporado a la universidad diversos programas para la Formación docente, en los que se incluye el *practicum*, el cual pretende:

“Enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en los centros de trabajo... sirve para aproximar a los estudiantes a los escenarios profesionales reales, para que puedan generar nuevos marcos o esquemas cognitivos iluminados por la naturaleza de la práctica profesional, para llevar a cabo nuevas experiencias formativas y para que se hagan conscientes de sus puntos fuertes y débiles, además como oportunidad para vivir en el mismo

escenario profesional, con sus dinámicas y particularidades (Zabalza, 2003: 175-176)

En el concepto de competencia de Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Montreal. Guérin. (LASNIER ,2000):

Se refiere a que es un Saber hacer complejo y es resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (cognitivas, afectivas, Psicomotoras o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones similares.

La investigación en la Formación Docente también se entiende como “auto indagación reflexiva”. Para Imbernón (1999), es una nueva forma de cultura profesional. Él señala, para la Investigación hecha por los propios profesores, que “en la formación del profesorado tendrá por finalidad la de desarrollar teorías arraigadas en los Problemas y las perspectivas de la práctica educativa. También, llama a este trabajo investigación–acción (Imbernón, 1999:132).

En la literatura pedagógica española en general, y específicamente didáctica, de estos últimos años, han ido apareciendo de un modo continuado distintos estudios y trabajos que han tenido como objeto de reflexión la formación del profesorado para ser usuario cualificado de las nuevas tecnologías en la enseñanza.

Al respecto se ha podido consultar, entre otros, los trabajos de Medina y Domínguez (1989); Bautista (1994); Cabero y otros (1994); Villar Angulo (1994; 1995,2005); Quintana y Tejeda (1995); Camacho (1995); Gallego (1994, 1995); Martínez (1995); Medina (1995); Gallego y Alonso (1997).Rodríguez, A. (1995)

Estos trabajos, junto con otros de indudable interés para el tema que nos ocupa, ponen de relieve la imperiosa necesidad de desarrollar acciones formativas sobre el profesorado como una condición necesaria para facilitar la generalización del uso de las nuevas tecnologías y **metodologías de aprendizaje** en las escuelas.

El profesorado y la escuela, situados en el ámbito de los intereses económicos y políticos de un mundo globalizado, cumplirá una función necesariamente marginal en la economía política del conocimiento (Hargreaves, 1996; Castells, 1994).

De ahí refieren autores la necesidad de cambiar desde el interior del propio proyecto modernista de escuela, la concepción fragmentaria, compartimentada y depauperada del conocimiento y reivindicar el currículum como un proyecto de cultura socialmente necesaria (J. Gimeno, 1988; D. Ashenden, J. Blackburn, B. Hannan y D. White, 1989; A.I. Pérez Gómez, 1992; J. Martínez Bonafé, 1995).

Esta situación convierte al profesorado en un trabajador cultural, como insinuaba José Gimeno Sacristán (1994), con palabras sencillas y con una punta de ironía, para volver a rescatar el sentido común y los problemas por encima de las modas:

"Que sus alumnos y alumnas lean mucho; que aprovechen los muy abundantes libros y materiales audiovisuales que existen en el mercado cultural, no limitándose a los libros de texto; que inviertan más tiempo en enseñar que en evaluar y corregir controles; que luchen por unas relaciones humanas en las aulas; que se organicen en los centros para criticar su experiencia cotidiana; que creen bibliotecas escolares; que piensen en lo que hace; que reclamen una formación digna, que se organicen profesionalmente; que vean los efectos sociales de su práctica; que lean lo que puedan acerca de lo que otros profesores hacen en otros lugares y lo que de bueno se ha dicho y se dice sobre la educación; que lean literatura y vean buen cine." (J. Gimeno Sacristán, 1994: 84).

K. Zeichner (1987) entiende también que cualquier plan de formación conlleva necesariamente una orientación ideológica.

"Toda formación del profesorado es una forma de ideología. Cada programa se refiere a la ideología educativa mantenida por un particular formador de profesores o institución de formación de profesorado. No hay nada libre de valor en formación del profesorado así como no hay nada libre de valor en la educación de los niños" (K. Zeichner, 1987).

La propuesta de este autor norteamericano, representante de la corriente crítica en el campo de la formación del profesorado, no es más que un ejemplo radical de comprensión de la formación del profesorado como un impulso moral democrático.

José Luís Rodríguez Diéguez comenta, en la Revista española de pedagogía, (2000, Págs. 439-458): El estudia el movimiento de la escuela activa en España, y analiza su importancia de todas las reformas educativas del siglo XX; establece estrategias de todos los tópicos de gran significado en las reformas educacionales españolas desde 1920. Estas estrategias activas han sido abordadas con gran interés. La conclusión es fácil, las reformas educacionales no han sido exitosas, ellas no han aportado mejoras explícitas.

“El profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza aprendizaje como el contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo “ (Perez Gomez 1990)

Se pretende, pues, entrar también en este Marco teórico en el debate acerca de lo que se entiende por “problemas prácticos profesionales”. De hecho, una adecuada selección de esos problemas podría servir para estructurar un buen proyecto de formación del profesorado.

En todo caso, la definición de un proyecto de estas características obliga a abordar, asimismo, una cuestión clave: la propia naturaleza del conocimiento profesional de los docentes. Se intentara, aportando al respecto algunas ejemplificaciones.

“La formación del profesorado tiene en educación el honor de ser simultáneamente el problema más grave y la mejor solución” (Fullan, 1993: 105)

Cuando se piensa en una educación innovadora, como dice Fullan en el lema anterior, la formación continua del profesorado se convierte en la mejor solución; pero -paradójicamente- a nivel de las realizaciones prácticas dominantes, más allá de las experiencias concretas (valiosas, pero marginales) que se intentan hacer, quizá por la propia imposición conservadora del “principio de realidad”, es uno de los problemas más difíciles y peor resueltos.

He podido rastrear que así se da, en España como en otros países, una cierta paradoja entre un tipo de propuestas teóricas relevantes sobre la formación del profesorado, y la supervivencia de unas prácticas formativas y estructuras tradicionales. Hacer congruentes uno y otro plano sigue siendo aún una cierta “asignatura pendiente”. Y es que, por la propia lógica institucional, reglamentista y de control de la administración, parece que las mejores propuestas, cuando tienen que ser reguladas, se vean abocadas a malograrse.

En los últimos años se ha abogado por considerar a la práctica docente como un referente muy importante en los procesos de formación, capacitación y perfeccionamiento de los profesores. Pero qué entendemos por práctica docente o práctica educativa. En una primera aproximación se puede afirmar que es un proceso, integrado por un conjunto de actos, que tiene como propósito enseñar. Implica un conjunto de interrelaciones entre sujetos, que enseñan y/o aprenden.

Puedo afirmar que estas interrelaciones implican encuentros entre personas que tienen diferentes referentes socioculturales y experiencias de vida. Esta condición no solo conlleva la necesidad de conocer las características particulares y socioculturales de los estudiantes y de que éstas sean respetadas por todos los participantes, sino además de comprender que ellos tienen diferentes marcos de referencia para interpretar las situaciones que observan y viven.

La práctica docente está orientada por determinados propósitos u objetivos que se consideran deseables de alcanzar, por lo tanto contienen un sentido ético fundamental. Al respecto W. Carr (1995) señala que esta práctica “...Solo puede hacerse inteligible como una forma de praxis regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica educativa; criterios que sirven para distinguir las prácticas

Educativas auténticas de las que no lo son y la buena práctica educativa de la indiferente o de la mala”. (W. Carr, 1995:101).

De ahí la necesidad de fomentar el sentido ético y de responsabilidad en los docentes y la constante revisión y reflexión del trabajo que realizan. A esto se debe agregar el compromiso político que contiene la labor educativa, en su cotidianidad, derivado de la intención que poseen las prácticas docentes:

Se busca el logro de ciertos objetivos, se contribuye a formar ciudadanos con determinados valores, se contribuye a mantener, reforzar o transformar una sociedad.

3.1.2 Integración de equipos o círculos de investigación-acción

La estrategia se fundamenta en una posición crítica frente a la educación. Se relaciona con las propuestas hechas por –Stenhouse, S. Kemmis, W. Carr y J. Sacristán, con la Pedagogía Crítica de Mc Laren y H. Girox, así como con métodos y experiencias desarrolladas en América Latina, en el campo de la Educación Popular (Freire, Demo, Fals Borda, 1988).

La estrategia consiste en la integración de equipos o círculos de investigadores que emplean el método de investigación-acción. Los participantes pueden ser estudiantes, docentes en servicio y los formadores de maestros.

La elección de esta opción metodológica conlleva la integración de equipos comprometidos con un proceso de cambio. Estos grupos deberán generar una comprensión y una posición clara acerca del papel que cumple y el que debe cumplir la educación en la sociedad.

Estos equipos se organizan alrededor de temas o problemas educativos de interés, que podrían ser de diversos niveles de amplitud y dificultad: vinculados con prácticas docentes áulicas, con problemas o proyectos institucionales o con

reformas o problemas de carácter regional o nacional. El estudio de estos problemas o temas, genera un proceso de formación permanente de los participantes, quienes comparten lecturas, experiencias, enfoques, apreciaciones, proyectos y actividades diversas.

En las instituciones formadoras de educadores, resulta muy apropiada la integración de grupos de académicos con estas características, con el objeto de fomentar el carácter reflexivo, crítico e investigativo de estas instituciones, a la vez que se constituyen en un medio para el crecimiento académico individual y colectivo y para generar conocimiento relativo a los problemas educativos.

Se Considera importante señalar algunas características de la investigación-acción

Emancipatoria: como se señaló la investigación-acción se caracteriza por su compromiso con la consecución de una sociedad justa y equitativa, con una democracia crítica. Para esto hay que superar el simple descubrimiento de datos y la comprensión de los problemas en su contexto sociocultural, para trabajar en la transformación y mejoramiento de la Educación y la sociedad en general.

Participativa: todos los que intervienen en ésta, adquieren el rango de sujetos participantes en la investigación, que expresan sus puntos de vista, proponen ideas y toman decisiones colectivamente.

Esto no niega la posibilidad de que surja un coordinador, de que se integren diversos grupos de trabajo, o de que se deleguen tareas, al contrario es conveniente y necesario en función de propósitos claros y colectivos.

En el ambiente de la Educación Superior los participantes de estos equipos pueden ser, no solo los profesores y los estudiantes, sino además los administrativos y miembros de la comunidad.

Cooperativa: es una consecuencia de la característica anterior, el éxito del equipo depende, en alto grado, de la cooperación de todos los integrantes. Esta se puede

dar con respecto a la organización del equipo, al planeamiento y a la ejecución de la investigación, a la reflexión, la evaluación, etc. Para que la cooperación sea efectiva el ambiente de trabajo debe ser democrático y estimulante.

Crítica: la posición del equipo debe ser “problematizadora”, enfocar la realidad con una perspectiva reflexiva, buscar las situaciones-problema, interpretarlas a la luz de las características del contexto, de los referentes teóricos y de los sentimientos y apreciaciones de los participantes. El análisis crítico tiene como objeto comprender estas situaciones y buscarles solución desde una perspectiva emancipatoria.

La investigación de estos equipos se puede referir a la práctica docente, en este caso se constituye en una estrategia de mejoramiento de esta práctica. Al curriculum, como medio para que los docentes tengan una participación directa en su definición y adecuación y no solo en su desarrollo.

También a problemas institucionales, comunales, regionales o nacionales, como medio para encontrar nuevas interpretaciones a los problemas y de buscar soluciones e innovaciones educativas, o por lo menos vislumbrar caminos alternativos de estudio y de superación de estas situaciones.

Se recomienda compartir con otros equipos de investigadores, por medio de talleres, seminarios, encuentros o redes de información (vía Internet o medios tradicionales), con el propósito de enriquecer los estudios, de encontrar similitudes y de construir opciones de solución aplicables a contextos más amplios.

Finalmente, es conveniente destacar que la integración de estos equipos de investigación-acción puede constituirse en un método de trabajo que se transfiere a los estudiantes, constituyéndose así, en una estrategia de enseñanza muy adecuada para la formación de niños y jóvenes, investigadores, reflexivos, críticos y creativos.

Hace tiempo aparece en España la puesta en marcha de una amplia Reforma educativa (1990), que afecta tanto a la estructura del Sistema Educativo como al curriculum de las diferentes etapas educativas, cuyo diseño final ha sido fruto de un largo (y excesivo) proceso de gestación. En cuanto a la formación del

profesorado, la propia Ley de Reforma Educativa (LOGSE, 1990) reconoce (art. 56) que *“constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”*, lo que obliga a que *“las Administraciones planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades”*.

En función de ser obligación de la Administración planificar y gestionar la formación permanente del profesorado, ésta se ha “institucionalizado”, lo que ha dado lugar a un incremento sustantivo de inversión económica en este ámbito, a una amplia oferta de cursos y modalidades de formación, a una extensión de los Centros de Formación del Profesorado (llamados “Red de formación”), y finalmente ha conseguido una alta participación del profesorado, al menos nominal.

Esta alta participación se debe, aparte de la necesidad de conocer los nuevos contenidos para adaptarse a la Reforma y de servir como mérito en la carrera profesional, a la demanda creada administrativamente por la introducción de un nuevo complemento retributivo (sexenio) en un discutible acuerdo, firmado entre el Ministerio y las Centrales Sindicales en junio de 1991, que exige un determinado número de créditos formativos (100 horas de formación) para percibir dicho complemento. Esto está dando lugar a una cierta mercantilización de la formación, al tiempo que un giro al cursillismo, en otros tiempos tan criticado.

La cantidad de horas de formación consumida, debidamente certificada, y la propia publicidad administrativa de cursos y participantes, no siempre es signo de calidad de enseñanza.

El cambio de modelo de formación del profesorado, sin embargo, es anterior a la Reforma. La creación de los Centros de Profesores (CEPs) en 1984 intentó promover una estructura formativa alternativa a los cursos de reciclaje externos,

posibilitar partir de las demandas de los profesores y centros, y poner su gestión en manos de los propios docentes. Recientemente el Ministerio de Educación (1994) recordaba que

“Los centros de profesores fueron concebidos de acuerdo con los criterios de que la formación es de mayor calidad si se adecua a las necesidades particulares de los profesores de cada lugar y de que los lugares de decisión sobre la formación han de estar próximos a los centros docentes. Esta autonomía debe ir acompañada, por otra parte, de un importante grado de participación de los propios profesores en la planificación de la oferta de formación. Estos dos principios determinaron tanto la planificación de la red de formación como su estructura y funcionamiento”.

Con una inspiración clara en el modelo británico y noruego de los *Teacher' Centres*, los CEPs recogían aspiraciones de los Movimientos de Renovación Pedagógica (surgidos en la década anterior), que habían desarrollado sus propias iniciativas de formación; y como alternativa a los Institutos de Ciencias de la Educación (dependientes de las Universidades desde la anterior Reforma de 1970), cuyo funcionamiento había llegado a ser, en general, bastante insatisfactorio.

Los Centros de Recursos, existentes anteriormente, fueron reconvertidos (excepto en Cataluña, donde han seguido funcionando junto con los Institutos de Ciencias de la Educación) en CEPs, distribuyéndose por provincias y comarcas.

El contexto social y momento histórico en que fueron creados los CEPs era de especial compromiso con el cambio educativo y social. El Gobierno socialista, que había alcanzado recientemente la mayoría absoluta, comenzó con la Reforma de la Universidad el año anterior (1983), y en 1985 promulga la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), para dar una mayor participación de la

comunidad escolar en la dirección y gestión de los centros de enseñanza, por medio de los Consejos Escolares.

Había, además, una larga tradición de Movimientos de Renovación en los docentes, surgidos en los últimos años del franquismo y comienzos de la democracia. En esos momentos se iniciaban también un conjunto de experiencias de Reforma, solicitadas por los propios Centros y apoyadas por la Administración, en un intento de ir construyendo el cambio educativo desde abajo.

Paralelamente desde diversas instancias (Universidad, grupos de profesores) se han ido introduciendo ideas, modelos y realizado experiencias en que se postula una concepción de los Centros Escolares como espacios institucionales para la innovación y la mejora, y -conjuntamente- para la formación continua de los profesores.

Desde esta perspectiva la formación continua del profesorado debe ocurrir en sus contextos de trabajo y versar sobre cómo mejorar lo que hacen, a partir de un análisis reflexivo y colegiado de su práctica y situación. En lugar de tomar los centros escolares como objetos a mejorar y lugares a colonizar por propuestas novedosas externas (Siroknit, 1989) se entienden como *unidad básica del cambio educativo*.

De este modo la práctica innovadora y el desarrollo curricular basado en la escuela puede ser formativa para los propios profesores.

Las líneas generales de esta propuesta, que vamos a describir aquí, supone que las estructuras, procesos y “cultura” de cada centro escolar constituyen factores decisivos en la mejora; y los profesores reflexionando y compartiendo su propia práctica, en una relación de colaboración con agentes externos, pueden formarse y reconstruir internamente los centros escolares.

En principio la innovación y formación centrada en la escuela no va unida a la creación de los Centros de Profesores (García Alvarez, 1993:142-144). La formación centrada en la escuela surge de las necesidades del centro escolar o de un grupo de profesores para un centro escolar específico, no pretende dirigirse a las necesidades individuales de formación de una zona o comarca, como los CEPs; no obstante, posteriormente, desde la propia Administración o por los propios CEPs se han ido convocando proyectos de formación en centros, asesorados y apoyados por personal del CEP correspondiente.

La propia Ley de Reforma (LOGSE), en el artículo citado anteriormente, señala que la formación del profesorado es, también, una responsabilidad de los propios centros escolares, dimensión que aún no se ha desarrollado.

Por otra parte la formación permanente del profesorado en España, en los últimos años, ha estado subordinada a las necesidades de la puesta en marcha de la Reforma, a través de diversos Planes Marco (concretados en Planes anuales) de las diversas Administraciones educativas territoriales, al conocimiento de la nueva terminología, *currícula* o requerimientos administrativos.

Pero la formación continuada del profesorado en el desarrollo curricular de la escuela no debe ser pensada sólo como un recurso instrumental para facilitar la puesta en práctica de los cambios, es decir para una mejora, sino considerada en sí misma como una mejora.

3.1.3 La necesidad de la Formación por competencias.

La formación de docentes ha sido en todas las épocas de la educación institucionalizada una actividad con problemas específicos, distintos a los de cualquier otra profesión. Baste con recordar el hecho de que los docentes van a trabajar en la escuela misma. Es decir, desarrollarán su oficio en el mismo lugar, prácticamente, en el cual lo han adquirido: la escuela.

El triunfo del liberalismo contenido en las ideas de la revolución francesa generó, entre otras cosas, la aparición de las profesiones liberales. El profesional podría establecer actos de comercio con su saber, ya no dependería de mecenas, del favor de algún noble o del favor de alguna institución.

En el caso de los docentes no fue del todo así, pues la masificación de la educación obligó a los estados nacionales a establecer escuelas para toda la población. Los maestros tuvieron en la escuela el lugar natural de su ejercicio profesional.

Y, además, por las nuevas obligaciones de los estados, se establecieron escuelas específicas para la formación de maestros. Estos hechos, por lo demás, impulsaron el surgimiento de la pedagogía como ciencia moderna. La tarea de la enseñanza pasó a ser algo más que un arte.

Así, tenemos tres rasgos distintivos de la formación de docentes: se produce en establecimientos especiales; los docentes formados están orientados a trabajar en establecimientos muy semejantes a aquellos en los cuales estudiaron; y la actividad que desarrollarán se fundamenta en una ciencia emergente.

Por otra parte, la asignación de funciones a la escuela cambia con la época y según las ideas y modos culturales dominantes en cada sociedad.

3.1.4 Las competencias como parte de la Formación Docente

Nuestra sociedad de fin de siglo se caracteriza por un importante proceso de innovación tecnológica y de intercomunicación creciente entre países, grupos y sectores: el llamado fenómeno de globalización.

En este contexto, a la escuela se le pide una nueva función: preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, turbulento dicen algunos autores, de manera tal que los hombres educados no dependan tanto de un conjunto de saberes, pues éstos tienen un alto grado de obsolescencia, sino de la capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas.

Y, consecuentemente, a los docentes se les plantean problemas diferentes y nuevos. La materia de su actividad, de por sí, es cambiante y, además, tienen una nueva función: enseñar para aprender. Es decir, ahora es clave que los alumnos aprendan a desarrollar procesos cognoscitivos para ser aplicados a situaciones inéditas; y no sólo aplicaciones del conocimiento.

Es una nueva función del docente porque no se enseña igual (tampoco se aprende igual) un conocimiento establecido, probado, comprobado, que una habilidad, una actitud, o lo más demandado ahora por la sociedad, una competencia.

Competencia es adquirir una capacidad. Se opone a la calificación, orientada a la pericia material, al saber hacer. La competencia combina esa pericia con el comportamiento social. Por ejemplo, se puede considerar competencia la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.

Las competencias no sólo se aprenden en la escuela; resultan también del empeño y desempeño del trabajador que por sus cualidades innatas o adquiridas subjetivas, combina los conocimientos teóricos y los prácticos que lo llevan a adquirir la capacidad de comunicarse, de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos, de mejorar la aptitud para las relaciones interpersonales.

Las competencias suponen cultivar cualidades humanas para adquirir, por ejemplo, capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas. Competencia es algo más que una habilidad; es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad

Por tal situación lo que se busca comprende de tres retos a vencer en la formación de docentes, de cara a estas nuevas funciones de la escuela y de los docentes mismos. Ya no basta formar docentes capaces de trabajar en escuelas para todos, con grupos numerosos, y orientadas en términos generales para formar profesionales liberales.

Ahora la sociedad pide formar docentes capaces de facilitar en los alumnos aprendizajes para la vida, para ser personas, para un oficio y, sobre todo, alumnos capaces de aprender por sí mismos, **a continuación se citan las tres propuestas señaladas anteriormente:**

1.- Sociedad del conocimiento, la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

La justificación de la formación por competencias y la explicación de su historia en el contexto de la Sociedad del Conocimiento y el Aprendizaje y Economía Globalizada:

Doble proceso de cambio en la formación profesional: desde las cualificaciones a las competencias profesionales básicas para acercar la educación al trabajo y ampliar la empleabilidad de los trabajadores y el reciclaje continuado y desde una formación para el puesto de trabajo específica a una formación habilitadora para una ocupación considerada de forma integrada.

Aquí la formación se considera como un proceso global y amplio de aprendizaje a partir de los conocimientos y capacidades de los aprendices y articulando trabajo y aprendizaje, aprendizaje en la práctica y para la práctica, aprendizaje en contexto laboral.

El aprendizaje experiencial de Kolb sería el marco teórico adecuado en el cuadro de la Sociedad del Conocimiento y el Aprendizaje en la formación profesional.

La formación por competencias viene exigida por la necesidad de superar el enfoque simplista de la formación para la cualificación instrumental para hacer mejor algo. **El docente profesional hoy necesita una multiplicidad de saberes, de cultura, virtudes y valores relativos a la ocupación integrados con su desarrollo personal y cívico, formación técnica y humanista.**

Las competencias están ligadas al desempeño profesional, a las actividades que éste comprende, a los problemas que afronta, en suma la competencia siempre se expresa en un saber hacer cualificado y contextualizado, en una situación concreta .

A esto hay que añadir la demanda creciente, en una sociedad del conocimiento y el aprendizaje del *aprendizaje continuado, permanente y a lo largo de toda la vida laboral*. La competencia para aprender a aprender y para aprender a lo largo de toda la vida en una sociedad en cambio cada vez más rápido es la competencia más importante, la más útil y necesaria. La competencia de aprender a aprender, de autoaprendizaje, de aprendizaje con los otros, de formar comunidades de aprendizaje y práctica, es un apartado nuevo en el ámbito de la formación y el aprendizaje humanos.

Tendremos que abordar directamente el papel del aprendizaje y la formación en la sociedad del conocimiento, cada vez más definida por su complejidad y diversidad, la diversidad de estilos de aprendizaje y de modalidades formativas. A necesidades múltiples de aprendizajes propuestas múltiples de formación.

Esta diversidad de aprendizajes y metodologías de formación se explica a partir de la complejidad del proceso aprendizaje-enseñanza y la fecunda investigación sobre este proceso (aunque haya que lamentar el poco uso relativo que se hace de los resultados de la investigación sobre este proceso en la aplicación y puesta en uso de las teorías explicativas de este proceso en su práctica).

Y como en toda **profesión** el la **docencia** hay que aplicar los **referentes teóricos** no sólo los conocimientos prácticos, que la práctica y experiencia generan. Con el inconveniente de que en la docencia los referentes teóricos son múltiples y como en arquitectura unos son técnicos y otros estéticos y opinables.

La OCDE en un informe sobre La Gestión del Conocimiento en la Sociedad del Aprendizaje (2000) habla de los retos y responsabilidades nuevas que la formación y el aprendizaje tienen que asumir.

Entre ellos se destacan:

1. De la formación para trabajar al aprendizaje para vivir.
2. Formación a lo largo de toda la vida.
3. Aprender a aprender.
4. Cambios en las maneras de trabajar y en los tipos de empleo.
5. La formación se basará en estrategias del tipo counselling y orientación profesional.
6. Aparecen nuevos mediadores del conocimiento: NT, e-learning.
7. Aumentar la independencia de las instituciones formativas del presupuesto público, fomento de iniciativas formativas privadas.
8. Diversificación de las fronteras formativas entre trabajo y vida, vida y aprendizaje, trabajo y ocio, escuela y sociedad.

En síntesis: El aprendizaje y la formación son actividades sociales en los que la sociedad del conocimiento está influyendo pues impone cambios en los contenidos y metodologías de formación. Aprender para construir el futuro, aprender y formarse son actividades cargadas de futuro, son para el futuro, son instrumentos para el cambio.

En la sociedad industrial eran una preparación para la vida laboral. Se aprendía para trabajar toda la vida en el oficio aprendido, en la sociedad del conocimiento el bienestar y la riqueza están linealmente relacionados con la capacidad de aprendizaje y calidad de los conocimientos que los ciudadanos y trabajadores poseen y reciclan.

Comparando la sociedad industrial con la sociedad del conocimiento: Frente a estabilidad incertidumbre, frente a rigidez flexibilidad, frente a competencia cooperación, frente a compartimentos estancos redes, frente a relaciones jerarquizadas descentralización y delegación del poder, frente al interés en el producto interés en el cliente, frente al elogio de la pasividad y obediencia del trabajador el elogio a la iniciativa, emprendedor, la participación libertad responsabilidad y compromiso personal.

Los procesos formativos y el aprendizaje tienen que tomar notas de estos cambios que está sufriendo la sociedad.

2.- Cultura de la calidad,, Eficiencia y planteamientos económicos: formación rápida buena y barata. Empleabilidad y ajuste entre perfiles académicos y profesionales.

Factores del cambio:

1. La información y el conocimiento son la base de las actividades económicas, papel de la tecnología de la información y la comunicación en los estilos de vida y relaciones interpersonales.

2. La globalización del mercado y cambio en las relaciones laborales: el principal activo de las empresas es los conocimientos de sus trabajadores, su capacidad de creación e innovación, autonomía e independencia en la toma de decisiones, competencias polivalentes, compartir los principios éticos y cultura de la empresa.

3. Sociedades más diversas y plurales , Sociedad en red, sociedad del conocimiento e internet .

4. Gestionar o gobernar el cambio.

5. Nuevo sentido de las organizaciones: el conocimiento sustituye a la fuerza, el trabajo en equipo al individual, el puesto de trabajo es sustituido por una organización en red y colaborativa en busca de valor agregado , de jerarquía a organización plana, se gestiona las competencias de los trabajadores, se fomenta la formación.

En el contexto de la Sociedad del conocimiento y las organizaciones que aprenden la formación permanente es un bien social necesario y a su vez esto mismo exige otra manera de hacer la formación en el trabajo y permanente.

Hoy la formación se entiende no sólo como cualificación sino además como adquisición de un conjunto de competencias que permiten a los aprendices desarrollar satisfactoriamente sus actividades profesionales, desarrollarse como personas y participar activamente como ciudadanos en el desarrollo de la sociedad.

Los cuatro pilares de la educación de Jacques Delors son: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir con los otros y todo felizmente.

Formarse y aprender es adquirir y desarrollar las competencias que permitan cambiar los comportamientos de las personas en su ocupación, en sus actividades profesionales, en su desarrollo social, personal y cívico.

La comisión Europea en el documento sobre Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente, propone las condiciones previas, los frutos esperados y las modalidades de esta formación:

1. Centrada en las competencias Básicas de la Sociedad del conocimiento.
2. Invertir tiempo y dinero en el aprendizaje eficientemente.
3. Pedagogía innovadora, métodos y contextos eficaces, personalizados y surgidos de la investigación, autoaprendizaje dirigido, construcción social del conocimiento.
4. Valoración y reconocimiento del aprendizaje.
5. Información, orientación y asesoramientos.
6. Acercar las oportunidades de aprendizaje a los alumnos.
7. Formación de calidad.

3.- Desarrollo de un nuevo paradigma de educación superior: Nuevo paradigma cognitivo-constructivo del aprender. Principios que rigen la formación por competencias a partir del cognitivismo, constructivismo y socioconstructivismo.

La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el momento presente, está atrayendo la atención de todas las áreas de la institución universitaria y es ocupación y preocupación de muchas personas en el seno de todas las universidades españolas. El proceso de convergencia o armonización entre los sistemas heterogéneos de educación superior en Europa es tema al que se da prioridad y al que se están dedicando bastantes recursos, materiales y humanos.

Hoy es el asunto que ha conseguido que todas las personas vinculadas con la Educación Universitaria, a lo largo de todo el sistema, se tenga un tema común del que hablar y discutir.

La convergencia o armonización dentro de la educación superior en Europa se ha presentado como una *oportunidad* para transformar las estructuras actuales del sistema universitario español en un modelo más coherente y acorde con las demandas sociales y las necesidades de formación superior de los estudiantes.

El proceso de convergencia es una oportunidad para que la institución universitaria, como organización para el aprendizaje y como institución que aprende pueda revisarse y mejorar su servicio a la sociedad y la cultura europea.

A niveles más cercanos a los profesores, este proceso se encara como una oportunidad de transformar el sistema tradicional de enseñanza en un modelo que se centre en el aprendizaje y en aprender a aprender utilizables a lo largo de toda la vida.

En la disertación a los profesores del proceso de convergencia se ha concluido que :

El proceso de convergencia supone *un cambio de mentalidad* para adaptarse a los cambios que el proceso de convergencia conlleva:

- Cambio en la misión de la educación universitaria. Salto de la universidad napoleónica a la universidad formadora y educadora.
- Cambio en las concepciones y prácticas tradicionales: Qué es ser profesor, qué tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer en el nuevo contexto institucional universitario.

- Cambio en el oficio, el perfil profesional y las tareas: del enseñar a facilitar el aprendizaje. Del proceso E-A al proceso A-E. Qué es aprender y nuestro aprendizaje.
- Cambio en los objetivos y contenidos: Formación por competencias: conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes integrados.
- Cambio en los métodos docentes: De centrados en el profesor a centrado en los alumnos. De métodos expositivos a métodos activos.
- Cambio en los medios: Nuevas tecnologías y sus posibilidades, E-learning.
- Cambios en la evaluación. Evaluación de competencias. De la evaluación final a la evaluación continua y diversificada.
- Cambio en el enfoque de la educación: Hacia la educación como acto colegiado. Aprendizaje cooperativo entre profesores e interdisciplinaridad. Comunidades de práctica y de aprendizaje, equipo docente.

Efectivamente el proceso de convergencia europeo exige en los profesores un cambio de mentalidad. Lo dicen los creadores del proceso y se añade que este cambio de mentalidad es posible con gran esfuerzo de gestores, profesores, investigadores y alumnos y bajo ciertas condiciones. En ningún caso sin costo en medios materiales y personales.

3.1.5 La investigación-acción, estrategia de aprendizaje, la formación inicial del profesorado.

Las características de la actual sociedad y su incidencia en la educación (educación en el centro del debate público, reformas educativas, nuevas

tecnologías, pérdida del monopolio de la información por las escuelas, por citar algunos factores), plantean importantes desafíos al docente en el desempeño de su rol, que deben ser atendidos desde su formación inicial.

No es casual el creciente número de trabajos de investigación sobre formación del profesorado publicado en Estados Unidos y en Europa en los últimos años, aunque en el contexto latinoamericano la problemática del profesor debutante en cuanto objeto de investigación es «casi-inexistente» según Cornejo (1999).

Los informes de las investigaciones que se desarrollan en este campo nos aportan respuestas a cuestiones que son medulares para constituir o para renovar los planes de estudio de formación inicial en la teoría y en la práctica de la enseñanza.

Una de esas cuestiones es: ¿cuál es el perfil de egreso que debe tener el profesor que hoy comienza a formarse como tal para educar y para enseñar de acuerdo con los desafíos que la sociedad le presenta?

La línea de investigación de Monereo *et al.* (1998) sobre estrategias de aprendizaje en la universidad, nos aporta una posible respuesta a esta interrogante: el perfil de un profesor que asume los desafíos que le plantean los cambios sociales debe ser el de un profesional estratégico.

Por lo tanto, considero que se entiende que la investigación-acción puede ser considerada como una valiosa estrategia de aprendizaje en el nivel de formación docente inicial.

Una estrategia sofisticada, puesto que es preciso que se enseñe de forma explícita (Monereo *et al.* 1998).

Existe experiencia pedagógica en relación con esta modalidad de investigación que permite afirmar que se potencia la conciencia del estudiante de profesorado que tiene grupos de alumnos a cargo sobre cómo desarrollar y optimizar su quehacer docente, siendo a la vez aprendiz y profesor de la materia a enseñar.

3.1.6 El enfoque de investigación-acción en el marco de las teorías sobre la práctica de la función docente y la formación del profesorado

Un breve análisis de las teorías que han prevalecido en los últimos treinta años sobre la práctica de la función docente y sobre la formación del profesorado nos permite centrar la atención en sus diversos enfoques, y re-significar aquel que se ha adoptado en la práctica como formadores de profesores de enseñanza: el de investigación-acción.

Según Pérez Gómez (2000), propone una clasificación en la que distingue las siguientes cuatro perspectivas: **académica, técnica, práctica, y de reflexión** en la práctica para la reconstrucción social. Dicha propuesta surge de los aportes de Feiman-Nesmer y de Zeichner, ambos en 1990. Zeichner citado por Pérez Gómez, afirma que las tres perspectivas ideológicas que han estado en conflicto en la mayor parte de los programas de formación docente son: la tradicional, según la cual la enseñanza es una actividad artesanal y el docente un artesano; la técnica, que entiende que la enseñanza es ciencia aplicada y el docente un técnico; y la radical, para la que la enseñanza es una actividad crítica y el docente un profesional que investiga reflexionando sobre su práctica.

Siguiendo el análisis de Pérez Gómez, se plantean las características principales de cada una de estas perspectivas con sus correspondientes enfoques:

-La perspectiva académica en la formación del profesorado pone el acento en la transmisión de los conocimientos y en la adquisición de la cultura. El docente es el especialista que domina alguna de las disciplinas culturales, y su formación radica en el dominio de los contenidos que debe transmitir.

-Dentro de la perspectiva académica el autor diferencia los enfoques enciclopédico y comprensivo. El enciclopédico entiende la formación del profesor como un acopio de productos culturales que deberá exponer en su tarea docente con claridad y orden. El comprensivo busca desarrollar en el alumno la comprensión de la disciplina.

-La perspectiva técnica otorga a la enseñanza el atributo de ciencia aplicada, y valora la calidad de la misma en función de los productos logrados y de la eficacia para alcanzarlos.

-El profesor es un técnico cuya actividad se orienta sobre todo a la aplicación de teorías y de técnicas en la solución de problemas. En la visión de Pérez Gómez, dicha concepción es la que Schön (1983) denomina «racionalidad técnica», como epistemología de la práctica. Ha prevalecido a lo largo del siglo, particularmente en los últimos treinta años, en los procesos de enseñanza concebidos como pura intervención tecnológica, y en la investigación sobre la enseñanza enmarcada en el paradigma proceso-producto.

-En una valoración de esta postura, Pérez Gómez señala que la misma ha implicado un avance sobre el enfoque tradicionalista, artesanal y academicista, al entender que la enseñanza puede ser explicada con rigurosidad, sistematización y objetividad; a pesar de haberlo intentado durante las últimas décadas, «la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores».

3.1.7 Innovación y desarrollo profesional.

Sobre la relación entre innovación y formación continuada del profesorado Fullan y Hargreaves (1992) han señalado una doble fase. En una primera (1970-80: *“periodo centrado en la innovación”*) la implementación exitosa de innovaciones específicas requiere que el profesorado aprenda a hacer algo nuevo (uso de materiales, modos de comprender y creencias, nuevas prácticas docentes), al tiempo que determinada asistencia y apoyos externos de la administración (agentes, incentivos, etc.).

De este modo el desarrollo profesional, por medio de un alto énfasis en la formación permanente del profesorado, va unido al servicio de la puesta en práctica de determinadas innovaciones.

Este enfoque, al tiempo que es dependiente de una perspectiva que centra su preocupación en el modo cómo innovaciones diseñadas externamente son llevadas a cabo en las aulas, y la formación continua del profesorado es un medio para que sean más efectivamente puestas en práctica; olvida el contexto de trabajo de los profesores (centro escolar y contexto local), así como sus vivencias, relaciones y cultura profesional, entre otros.

Los programas de desarrollo profesional, desconectados unos de otros, en que se ofrecen un conjunto de cursos concebidos como un menú de cafetería (ofrecer diversos productos a elección), tienen escasa incidencia a nivel de centro escolar. Como ha escrito Fullan (1992: 111) en otro lugar:

“El desarrollo profesional nunca llegará a producir impacto a largo plazo si se inserta en los centros escolares en forma de proyectos concretos y desconectados. El programa de reforma llega a hacerse más complejo y desalentador en la medida en que nos acercamos a la cultura de las escuelas y a la vida profesional de los profesores. Para producir cambios sustantivos son necesarias estrategias más poderosas. Tres niveles del problema han de ser repensados e integrados de manera radical: el individual, el del centro y el local”.

Desde estas coordenadas el cambio educativo no es sólo el problema de cómo implementar mejor innovaciones concretas, promovidas externamente por la administración, sino más básicamente un cambio en el ejercicio de la profesión de la enseñanza y de los propios centros, como organizaciones, en que trabajan. Generar cambios sustantivos en la enseñanza, dicen, debe implicar repensar e integrar de manera radical el nivel individual, el centro y la propia comunidad local. La agenda para los noventa es, entonces, cómo transformar las instituciones educativas, porque *“el desarrollo del profesor es equivalente a transformar las instituciones educativas”* (Fullan y Hargreaves, 1992: 6).

De acuerdo con la primera fase se ha entendido que una innovación, en la medida que implica cambios en los modos de saber hacer los profesores, dichos déficits de formación en los nuevos conocimientos/habilidades requeridas por la innovación, deben ser suplidas por los correspondientes cursos de formación.

Este modelo supone que hay unas prácticas de enseñanza inadecuadas, y por otro lado, que existen conocimientos y procedimientos universales para superarlas. Como han destacado Eaker y otros (1992: 153) este modelo de déficit asume que (a) la formación continua del profesorado puede ser concebida como un proceso definido y determinado externamente al centro y al profesorado; y (b) que hay un cuerpo de conocimiento generalizable, universal y validado externamente que todo profesor puede aplicar en todo centro con el que llevar a cabo la innovación, su implementación y la consiguiente mejora de la práctica.

Pero ya sabemos que este modelo de “reciclaje” tradicional ha resultado bastante irrelevante para la práctica diaria de la enseñanza y, sobre todo, a nivel de centro; al tiempo que es insatisfactorio para los profesores por el papel instrumental que suelen desempeñar.

La formación en centros, sin pretender arrogarse ser *la* alternativa de formación, constituye una buena vía para superar que el conocimiento para la enseñanza esté desconectado de las necesidades prácticas y demandas reales, respondiendo a la situación y validado internamente por el grupo; que el propio proceso formativo sea definido y negociado por el grupo en sus contenidos, tiempos y espacios, sin transferir el poder de decisión a instancias externas; y superador -entre otras- de una visión individualista de la formación, inscribiéndola en el contexto organizativo del centro y de la cultura profesional de la enseñanza.

3.1.8 La Formación de Docentes como factor clave de la Calidad Educativa.

Consultando el capítulo 1 del libro “Como innovar en el practicum de magisterio, el cual es coordinado en su dirección para su elaboración, por **la Dra.**

Ana Rodríguez Marcos de la Universidad autónoma de Madrid, se refiere lo siguiente:

Los sistemas educativos del mundo desarrollado, que en general ya han resuelto el problema de la extensión de la escolaridad básica, ahora deben atender el problema de la calidad de la educación.

Atender la calidad resulta un problema complicado, no solamente porque se requiere la participación de muchos factores, sino también porque el término calidad no es unívoco (Marchesi, y Martín, 1998). Sin embargo el primer factor de la calidad en la Educación es el profesorado (Calderhead, y Shorrock, 1997)

La falta de preparación sistemática específica para la formación de docentes en el profesorado de determinadas áreas, y las dificultades de colaboración entre profesionales y entre las instituciones que comparten la responsabilidad de formar docentes, y la falta de acuerdos sobre la manera en que deben formarse los profesores, son algunas de las áreas de mejora en cuanto a formación docente que brinda esta investigación documental.

También es importante señalar las valiosas contribuciones que aporta este libro, tomando conciencia de aspectos como: La experiencia docente, la actuación de los docentes como tutores, los procesos de reflexión de las tareas tanto de docentes como de los estudiantes, el portafolio de evidencias, el trabajo colaborativo del profesorado, y la perspectiva de los maestros desde un análisis riguroso, **y algo medular; la práctica Docente.**

3.1.9 La practica docente.

El educador debe comprender que debe trabajar en esta línea y tener la claridad acerca de cómo debe participar al respecto, para resolver los variados problemas del aprendizaje.

Estas prácticas ocurren en momentos y ambientes determinados, situación que les da condiciones particulares que impiden el enfocarla con uniformidad, esperando que al aplicar ciertas técnicas (como si fueran recetas) se obtendrán resultados específicos.

Cada práctica docente es una situación particular e irrepetible, que aunque pueda contener elementos comunes con otras prácticas, mantiene su especificidad, de ahí la necesidad de revisarlas y reflexionarlas con el propósito de promover su mejoramiento.

J. Dewey, citado por Davini (1997) afirmó que “...*el estudiante de magisterio que fortalece su preparación en métodos de enseñanza podrá alcanzar más rápidos resultados en la clase, mientras que el que fuese enseñado a pensar sobre la práctica sería el mejor maestro a largo plazo*” (1997, pág. 119).

El sistematizar y analizar las prácticas docentes no solo se constituye en un medio para formar, capacitar y actualizar docentes, sino además, en una estrategia para generar teoría educativa, al adoptarse una posición de investigación en todo el proceso.

La aplicación de este enfoque, como estrategia para la formación, conduce a la necesidad de entrar en contacto con la realidad del aula, de manera temprana, por medio de diversas actividades: observaciones, inmersión e inducción a la docencia, acompañante de profesor y ejecutante de prácticas concretas (primero guiadas y posteriormente autónomas).

Con respecto a las observaciones el estudiante debe considerar el ambiente del aula y su relación con la institución, así como con el contexto socio-cultural. Es necesario que preste atención a las interrelaciones que ocurren entre estudiantes y docentes y a todos los elementos que puedan ser significativos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas observaciones deben comentarse con el maestro a cargo del grupo observado y con los otros estudiantes de magisterio.

A partir de un período de observación, el estudiante podrá iniciar un proceso de inducción a la docencia, por ejemplo como acompañante de profesor, en este

proceso puede ir compartiendo algunos tareas docentes y continuar observando y reflexionando la práctica docente que se desarrolla hasta, finalmente, atender esta práctica, al inicio, de manera parcial, para tomar en un momento posterior, la responsabilidad completa del grupo o grupos asignados.

Estas experiencias deben ser revisadas y reflexionadas, de manera constante, por el estudiante de magisterio, el docente colaborador y el docente de la institución formadora, así como con el grupo de practicantes.

En este proceso de acercamiento a la práctica docente debe tenerse cuidado de no caer en un desarrollo de la labor docente adaptativo; que justifique la realidad presente y genere un ajuste acrítico del estudiante; el propósito debe ser identificar problemas, interpretarlos y buscar soluciones mediante un análisis crítico.

Las prácticas docentes deben enfocarse, estudiarse y comprenderse en cada contexto institucional y sociocultural, de lo contrario se incurriría en un enfoque reduccionista.

También es necesario considerar los referentes teóricos que les dan significado, pero no tomarlos como la simple aplicación de postulados teóricos, sino como expresión y producto de la reflexión y la experiencia educativa acumulada por muchas generaciones.

Las prácticas docentes no son espontáneas, responden a posiciones teóricas y contextos específicos y requieren estudio, reflexión y construcción constante, por medio de su sistematización e investigación, procesos que nos llevan a ampliar los marcos interpretativos y a mejorarlos. Constituyéndose así teoría y práctica, en dos caras de una misma moneda: el proceso pedagógico.

En la preparación de docentes, además del empleo de las estrategias anteriores se puede recurrir a diversos métodos o técnicas como las siguientes:

El estudio de casos: como medio para conocer, reflexionar y comparar diversas situaciones, se puede trabajar con casos simulados o basados en situaciones ya ocurridas y previamente documentadas, o con casos reales que se desarrollan en el momento y que se pueden investigar en el proceso de formación.

Las metáforas: facilitan la revisión y comprensión de la propia práctica docente por medio de la comparación con otras situaciones, constituyen un medio para acercarnos a lo cotidiano, comprender el significado de muchas acciones e interpretar las interrelaciones que ocurren en la práctica docente. Es conveniente compartir las metáforas particulares y analizarlas en grupos con el propósito de encontrar similitudes o tendencias.

El portafolio: permite ordenar el proceso vivido y propiciar una reflexión constante, con base en la experiencia y los referentes teóricos e integrar además, aspectos subjetivos que surgen en la práctica. En este sentido el portafolio supera el uso tradicional referido a la evaluación.

Grupos de estudio, discusión y reflexión: pueden constituirse en una técnica básica para organizar la participación de todo el grupo y compartir los resultados y su análisis, a partir de la reflexión de las prácticas educativas individuales.

El proyecto: constituye un método apropiado que permite recoger y compartir información, así como definir las acciones a realizar.

Además pueden incorporarse otras técnicas, según los propósitos que se busquen: conferencias, tutorías, pasantías, talleres, entrevistas, mesas redondas, debates, seminarios, etc. Así como el empleo de diferentes medios audiovisuales.

En procesos de formación o capacitación de docentes en servicio, el considerar la práctica docente como referente para estos procesos es prácticamente obligado.

En estos casos el uso de las técnicas mencionadas anteriormente resultan adecuadas, no obstante, dada la situación real de las prácticas educativas que desarrollan, podrían enfatizarse algunas de ellas como el portafolio, los grupos de estudio y discusión, las metáforas y el proyecto, además podríamos recurrir a:

La autobiografía: podría emplearse con el propósito de facilitar la reconstrucción de procesos educativos vividos, tanto como estudiantes y como maestros, González Ornelas (1998) propone la autobiografía razonada que trata de desarrollar la toma de conciencia y la comprensión de cómo las experiencias de vida y el contexto socio institucional influyen en las prácticas docentes, para esto propone centrar las narraciones, en ciertos temas-eje, buscar situaciones

problemáticas a partir de lo más relevante y confrontar, en grupos, las autobiografías particulares, con el propósito de entender al otro.

El profesor o conductor del grupo debe estar preparado para orientar procesos de catarsis y expresión subjetiva, que podrían originar situaciones difíciles pero que deben atenderse y canalizarse de la mejor manera posible. Esta técnica puede combinarse con formas de expresión creativa como los afiches, dibujos, collages.

Biografías de educadores reconocidos: resulta muy conveniente recopilar y estudiar historias de vida y experiencias significativas en Educación, documentar y dar a conocer trabajos sobresalientes de educadores.

Esto permitirá incrementar la motivación hacia el trabajo docente y hasta elevar el prestigio de los educadores, tan disminuido en las últimas décadas. Es deseable que, a partir de estas biografías, se obtengan elementos de referencia para las prácticas docentes, con lo cual se contribuye a la teoría pedagógica.

Investigación-acción: para llevar a cabo procesos de formación, capacitación o actualización con docentes en servicio, es conveniente centrar la reflexión de la práctica docente (propia y colectiva) en procesos de investigación-acción.

Esta investigación supera el simple conocimiento y comprensión de las situaciones-problema para pasar a la acción comprometida con la solución de los problemas o el mejoramiento de lo que se hace.

Al mismo tiempo se generan explicaciones y referentes de carácter teórico, que pueden dar origen a nuevas propuestas prácticas, éstas también deben probarse, sistematizarse y evaluarse, dando origen a nuevos planteamientos teóricos, continuándose así, mediante procesos cíclicos, en una espiral ascendente, en pos del mejoramiento.

3.1.10 La importancia de la formación docente en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El primero de los retos implica aprender a utilizar las diferentes tecnologías en proporciones adecuadas y con un uso correcto, es decir, no caer en el llamado espejismo tecnológico y creer que éstas serán la solución a todas las problemáticas educativas de los países en vías de desarrollo.

La convergencia de nuevas tecnologías a fines del siglo XX y en el inicio del siglo XXI, ha marcado la pauta a una serie de cambios en las interacciones sociales al presentarse nuevas formas de informarse, comunicarse y de acceder al conocimiento cotidiano y científico.

La cultura de masas pierde fuerza en las interacciones sociales que se dan en un marco comunicativo menos presencial y más virtual (Pérez Tornero; 2000: 18). Tales transformaciones influyen en las instituciones sociales y culturales, en sus integrantes, en sus roles e identidad, en los modos usar sus códigos y sistemas de representación y significado en la construcción individual y colectiva de su realidad.

La relación sociedad-tecnología; entre conocimiento y sociedad ha abierto una brecha entre quienes tienen acceso al conocimiento y quienes se ven relegados a su uso. En otras palabras, el uso de intensivo de conocimiento e información produce simultáneamente fenómenos de más igualdad y al mismo tiempo de más desigualdad, de mayor homogeneidad y al mismo tiempo mayor exclusión en los diferentes niveles sociales (Tedesco; 2002).

El Estado-nación entra en crisis al crearse entidades que rebasan los límites geográficos y las políticas territoriales de cada nación. La globalización económica acompañada de la política y cultural hacen que los conceptos de ciudadano y nación pierdan significado; con ello las funciones de justicia, democracia y solidaridad social cambian de sentido al aparecer una reconfiguración en la organización social.

Lo local y lo global cobran significado al presentarse un proceso de integración supranacional y al mismo tiempo un repliegue al comunitarismo local. Las políticas de las entidades supranacionales reducen la capacidad del Estado para operar su propia política monetaria, presupuestal y de desarrollo social, rompiendo con los compromisos locales de solidaridad y cohesión social, cuya respuesta de los excluidos y marginados es la identificación con lo local, con su comunidad.

He podido investigar que en este proceso de transformaciones económicas, políticas y culturales, se han hecho propuestas prospectivas para aspirar a una sociedad más solidaria y democrática en el entendimiento de la diversidad cultural. **La declaración de Jomtiem**, de Salamanca, **el documento de Jacques Delors**, **el Libro Verde de la Comunidad Europea**, entre otros, marcan una preocupación de reorientar los procesos de socialización y de inclusión en el reconocimiento del “yo” y del “otro” como personas diferentes en cuanto sujetos mismos biológicamente como diversos culturalmente.

Pérez Gómez (1999) señala que tradicionalmente los sistemas educativos anclados en las interacciones culturales de orden, disciplina y uniformidad; en la división de los grupos en salones de clase por edad y género; en horarios fijos y pase de lista de asistencia; procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en la memorización de textos y lecciones homogéneas evaluadas a través de exámenes estandarizados; credencialismo y certificación de saberes, entre otros elementos distintivos de la escuela de la modernidad, cuyos elementos centrales permanecen en la organización y prácticas escolares, se han orientado hacia un modelo de aprendizaje de la cultura.

El sistema educativo y sus instituciones formadoras de docentes a fines del siglo XX encontraron un estado de crisis de valores existenciales en cuanto se sostiene un modelo de enseñanza y aprendizaje de una cultura superficialmente relacionada con su entorno social. Pérez Tornero (2000) enmarca las causas que

orientaron la crisis del sistema educativo en un conjunto de circunstancias en dos niveles; el contexto interno en lo que refiere a las nuevas generaciones que transitan por ella, y las nuevas funciones asignadas a los docentes en relación con el contexto externo a la escuela.

3.1.11 Conocimiento para la enseñanza y formación continúa del profesorado

Se ha tratado de plantear si el “conocimiento para la enseñanza” debe ser producido fuera (universidad, expertos, agencias de difusión, etc.) para ser aplicado en las escuelas, y -consecuentemente- la formación continua del profesorado se puede seguir concibiendo primariamente como un proceso de transmisión de un conocimiento externo a implementar posteriormente dentro de las escuelas.

En las últimas décadas, frente a la tradicional hegemonía del conocimiento externo académico, se están proponiendo y realizando experiencias en que el propio proceso de desarrollo curricular es una investigación del profesorado (Cochran-Smith y Lytle, 1993), en un contexto organizativo de los centros que favorezca el desarrollo profesional y mejora interna de la propia enseñanza, sin excluir el apoyo de agentes externos.

El profesor, como agente de innovación y desarrollo curricular, se sitúa en la disposición, actitud y competencia para aprender en el contexto de trabajo, tanto generando conocimiento desde la propia práctica, como en el contexto deliberativo del trabajo con compañeros. Se requiere, dicen Cochran-Smith y Lytle (1993), una nueva teoría del conocimiento para la enseñanza, que pueda legitimar y explicar el conocimiento de los equipos de profesores.

Esta teoría del conocimiento deberá ser complementada con el aprendizaje institucional, en que el Centro pueda ser una “*comunidad de aprendizaje*”, siendo el conocimiento algo personal y contextualizado, i.e. mediado éticamente con la deliberación curricular, y dependiente del contexto en que se trabaja/actúa.

Hoy el cambio escolar, si quiere materializarse en una mejora escolar, debe implicar a los propios docentes estimulando nuevos aprendizajes y modos de hacer. De modo paralelo la formación continua del profesorado tiene que estar orientada al cambio y revisión de modos tradicionales de hacer la enseñanza.

La escuela puede convertirse en espacio de aprendizaje e investigación no sólo para los alumnos, sino para los propios profesores:

Compartir conocimientos, preocupaciones y experiencias, centrada en mejorar lo que se hace mediante un análisis de la situación y revisión conjunta de lo que se hace.

En lugar de privilegiar al profesor individual como investigador, la escuela puede así convertirse, además de medio de socialización profesional, en una comunidad de aprendizaje institucional, tanto generando conocimiento desde la propia práctica, en relaciones de trabajo cooperativo, como en el procesamiento social que deliberadamente hacen de los conocimientos externos.

Parece ya asentado, por las experiencias y literatura relevante al respecto, concebir los centros escolares como espacios institucionales no sólo de mediación entre las propuestas de innovación y las prácticas escolares, sino para promover desde dentro el cambio y la mejora, y -por ello mismo- como el contexto natural para el desarrollo curricular y la formación de los profesores.

Este conocimiento es creado tanto en el contexto de sus clases, en los espacios discursivos de trabajo colectivo, así como en el producido “fuera”, pero

interpretado/filtrado por los profesores con el criterio del contexto de su práctica (Paris, 1990).

Los procesos metodológicos que provienen de una literatura y experiencias sobre el tema plurales: “Desarrollo Curricular Basado en la Escuela”, “Auto evaluación institucional” o “Auto revisión escolar”, “mejora escolar” “Desarrollo profesional centrado en la escuela” o “Desarrollo organizativo”.

Han sido, quizá, el “movimiento de mejora escolar” en su versión de Revisión Basada en la Escuela y el “Desarrollo Organizativo” los que han contribuido en mayor medida a orientar el trabajo de los centros.

Se trata en un proceso de discusión, deliberación y decisión conjunta, en ambos casos, de revisar y diagnosticar el estado actual de nuestro Centro y su funcionamiento, por parte del grupo de profesores, y emprender acciones de mejora en aquellos aspectos que se consideren prioritarios.

Desde la Revisión Basada en la Escuela (RBE), como estrategia de desarrollo de la mejora escolar, el centro escolar como conjunto, apoyado transitoriamente por agentes de cambio, genera procesos y formas de trabajo para autorevisar lo que se hace cotidianamente, las prácticas docentes dominantes, lo que se podría/debería cambiar, y consensuar un plan de acción, buscando las alternativas y recursos necesarios.

La RBE ha sido definida por Van Velzen (Hopkins, 1989) como *“una inspección sistemática (descripción y análisis) por una escuela, un subsistema o un individuo del actual funcionamiento de la escuela.* Hopkins (1989: 117) resume en seis las características de la Revisión Basada en la Escuela:

1. Es un proceso sistemático, no una simple reflexión.
2. Su meta a corto plazo es obtener información válida sobre las

condiciones, funciones, propósitos y productos (eficacia) de una escuela o departamento.

3. La revisión lleva a la acción en un aspecto de la organización de las escuelas o del currículum.
4. Es una actividad de grupo que implica a los participantes en un proceso colectivo.
5. Óptimamente, el proceso es “reconocido como propio” por la escuela o subsistema.
6. Su propósito es la mejora/desarrollo de la escuela y es una fase en ese proceso.

Por su parte el Desarrollo Organizativo (DO), aplicado a los centros escolares (Dalin y Rust, 1983; Escudero, 1990), como ya hemos señalado, tiene como meta que las escuelas institucionalicen la capacidad para resolver por sí mismas sus problemas. El DO proporciona un conjunto de estrategias que capaciten internamente a los centros para autorenovarse, por el autodiagnóstico, búsqueda de recursos internos y externos, planes consensuados de acción, y autoevaluación del proceso. Es un modo de trabajar en y con los centros escolares.

3.1.12 El desarrollo profesional de docentes es un paradigma basado en el constructivismo que ha aportado buenos resultados.

Y podemos afirmar que se debe considerar como un modelo orientado a la transmisión. Como resultado de esto, a los maestros se les trata como educandos activos (Lieberman, 1994; McLaughlin y Zarrow, 2001) dedicados a las tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión (Dadds, 2001; Darling-Hammond y McLaughlin, 1995; King y Newmann, 2000).

Varios estudios de investigación han demostrado que cuando se utiliza el método Constructivista en la formación de docentes, se obtienen resultados bastante positivos: maestros dedicados, reflexivos, considerados y eficientes (Van Strat y Gibson, 2001; Darling-Hammond y McLaughlin, 1995). Sin embargo,

estudios recientes han sido críticos de este método en cuanto a su aplicación en la formación de docentes, ya que es más eficiente exclusivamente entre educandos de clase media o sólo cuando se aplica en contextos muy específicos (Richardson, 1997, 2001; Mintrop, 2001).

Por consiguiente, se requiere realizar más estudios de investigación, especialmente si se tiene la intención de aplicarlo en países en desarrollo.

Se concibe como un proceso de largo plazo debido a que reconoce que el maestro aprende a través del tiempo. Como resultado, se considera que las experiencias concatenadas (en lugar de presentaciones aisladas) son mucho más efectivas ya que permiten que el maestro relacione conocimientos previos con experiencias nuevas (Cohen, 1990; Ganser, 2000; Lieberman, 1994; Dudzinski *et al.*, 2000).

El apoyo continuo dado en forma regular se considera “un catalizador indispensable del proceso de cambio” (Schifter, Russel y Bastable, 1999, p. 30).

Se concibe como un proceso que tiene lugar en un contexto específico. Contrariamente a las tradicionales oportunidades de desarrollo del personal docente que no conectaban la “capacitación” con las experiencias reales en el aula, el desarrollo profesional más eficiente está basado en las escuelas y vinculado con las actividades diarias de maestros y educandos (Abdal-Haqq, 1996; Ancess, 2001; Baker y Smith, 1999; Darling-Hammond, 1998; Dudzinski *et al.*, 2000; Ganser, 2000; McLaughlin y Zarrow, 2001).

Las escuelas se transforman en comunidades de educandos, comunidades inquisidoras (McLaughlin y Zarrow, 2001), comunidades profesionales (King y Newmann, 2000) y comunidades comprometidas (Jenlink y Kinnucan-Welsch, 1999), porque los maestros se encuentran involucrados en actividades de desarrollo profesional (Lieberman, 1994). Las oportunidades de desarrollo docente más exitosas son las actividades de “aprendizaje en el lugar de trabajo” tales como los grupos de estudio, la investigación dinámica y los portafolios (Wood y McQuarrie, 1999).

Muchos han identificado este proceso como algo íntimamente vinculado con la reforma escolar (Guskey, 1995b; Loucks-Horsley y Matsumoto, 1999)

considerando que el desarrollo profesional es un proceso de reforzamiento de la cultura y no simplemente el desarrollo de aptitudes (Cochran-Smith y Lytle, 2001), que se ve afectado por la coherencia del *curriculum* escolar (King y Newmann, 2000).

En este caso, los maestros son potenciados como profesionales y deben ser tratados de la misma manera que la sociedad espera que ellos traten a sus alumnos (McLaughlin y Zarrow, 2001). Las iniciativas de desarrollo profesional que no han contado con el apoyo de la escuela y de la reforma curricular, no han sido efectivas (Guzmán, 1995; Schifter, Russel y Bastable, 1999) en Estados Unidos ni en ningún otro lugar.

Se concibe al maestro como un profesional reflexivo, como alguien que ingresa a la profesión con ciertos conocimientos básicos y que generará nuevos conocimientos y experiencias basado en dichos conocimientos previos (Cochran-Smith y Lytle, 2001; Jenlink y Kinnucan-Welsch, 1999; Lieberman, 1994).

En esta tarea, la función del desarrollo profesional es facilitar la adquisición de nuevas teorías y prácticas pedagógicas (Darling-Hammond y McLaughlin, 1995; Schifter, Russel y Bastable, 1999) y ayudar al docente a mejorar sus competencias en terreno (Dadds, 2001).

El desarrollo profesional se concibe como un proceso de colaboración (Darling-Hammond y McLaughlin, 1995). Si bien se pueden dar algunas oportunidades de trabajo y reflexión aisladas, el desarrollo profesional más efectivo ocurre en presencia de interacciones significativas (Clement y Vanderberghe, 2000) no solamente entre maestros, sino también entre administradores, padres y otros integrantes de la comunidad (Grace, 1999).

El desarrollo profesional puede presentar aspectos muy distintos en los diversos entornos e incluso dentro del mismo entorno pueden existir varias dimensiones (Scribner, 1999).

Hoy, no se dispone de una modalidad o modelo “óptimo” de desarrollo profesional de aplicabilidad universal. Las escuelas y los educadores evalúan sus

necesidades, creencias y prácticas culturales antes de decidir qué modelo de desarrollo profesional sería el más eficiente en un contexto específico. .

Esta nueva perspectiva del maestro y de su profesión ha tenido un importante impacto positivo en las creencias y prácticas de los docentes, en el aprendizaje de los alumnos y en la implementación de las reformas educacionales, no sólo en Estados Unidos sino también en otros países desarrollados (Baker y Smith, 1999; Falk, 2001; Educational Testing Service, 1998; Grosso de León, 2001; Guzmán, 1995; McGinn y Borden, 1995; National Commission on Teaching and America's Future, 1996, 1997; Tatto, 1999; Young, 2001).

De hecho, "en términos del logro académico de los estudiantes, la inversión en conocimientos y destrezas en beneficio de los docentes tiene un mayor retorno (en Estados Unidos) que ningún otro uso del dólar asignado a la educación" (Darling Hammond, 1999, p. 32).

Respuesta del gobierno ante la profesionalización de los docentes: una mayor regulación de la profesión docente (licencias, certificados, acreditación y pruebas).

En las últimas décadas, Estados Unidos ha presenciado una proliferación de políticas reguladoras relacionadas con la formación docente y el desarrollo profesional que parecen marcar una tendencia hacia la adopción de criterios más centralizados de desarrollo y evaluación. Existen tres procesos interrelacionados en el país, cuyo propósito es garantizar la alta calidad de los procesos de formación y de calificación de los docentes. Estos procesos son los siguientes: la acreditación de institutos de formación docente, la certificación y el otorgamiento de licencias:

"La acreditación es un proceso de evaluación que determina la calidad de un programa o de una institución a través del uso de estándares predeterminados" (Oakes, 1999, p. 1).

En Estados Unidos, la acreditación de institutos de formación docente es [...] responsabilidad del estado donde la institución reside y, operando sobre la base de revisiones por pares, es realizada por entidades no gubernamentales competentes, tales como asociaciones nacionales, regionales y/o locales. Estas

entidades, congregadas voluntariamente, desarrollan, evalúan y aplican estándares a las instituciones pedagógicas que buscan ser reconocidas como instituciones de formación docente.

En este ámbito, la entidad más conocida del país es el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (NEASC). El Consejo cuenta con el reconocimiento del Departamento de Educación de Estados Unidos, incluye entre sus miembros a 46 estados, además del Distrito de Columbia y a más de 30 organizaciones profesionales, entre las que se encuentra la Junta Nacional de Estándares para Profesionales Docentes.

Los estándares que la NEASC actualmente aplica en la evaluación de instituciones de formación docente están clasificados según las siguientes categorías:

- Diseño de formación profesional: entrega del *curriculum* y la comunidad.
- Candidatos para la formación profesional.
- Facultad de formación profesional.
- Unidad de formación profesional.

La certificación es “el proceso mediante el cual una entidad o asociación no gubernamental confiere reconocimiento profesional a una persona que ha obtenido ciertas calificaciones predeterminadas especificadas por dicha entidad o asociación” (Oakes, 1999, p. 1), en tanto que “El otorgamiento de licencias es el proceso a través del cual una entidad no gubernamental emite una licencia –o permiso a una persona que ha cumplido requerimientos específicos” (Oakes, 1999, p. 1).

Sin embargo, en su forma actual en Estados Unidos, la mayoría de los estados certifica a sus maestros después que éstos han cumplido requerimientos que normalmente incluyen, como mínimo, la aprobación de un programa de formación docente de nivel universitario de pregrado (que satisface ciertos requerimientos), un número significativo de horas de práctica supervisada en el aula y una prueba

de certificación (que generalmente hace hincapié en el conocimiento que posee el maestro sobre su materia de estudio).

La mayoría de los estados han optado por ofrecer este tipo de certificación como una etapa inicial en la formación del docente y otorgar una licencia a aquellos maestros que han completado cierto número de años de experiencia en el aula (entre tres y cinco) bajo la supervisión de un maestro más experimentado y un número de unidades pedagógicas u horas de crédito, ininterrumpidas.

En 1998, 47 estados habían adoptado este tipo de política que definía el desarrollo profesional permanente necesario para que el docente obtuviese su licencia del estado (Council of Chief State School Officers, 1998).

Es importante destacar que en la actualidad, en la mayoría de los estados, el proceso de certificación y el otorgamiento de licencias están cambiando, en la medida que se analizan y adoptan nuevas directrices y estándares federales. Entre los años académicos 2000-2001 y 2001-2002, 39 estados cambiaron sus requerimientos de certificación y/u otorgamiento de licencias en mayor o menor grado (Kaye, 2001).

Adicionalmente, el proceso de acreditación de institutos de formación docente también se encuentra en un constante proceso de cambio ya que los estándares empleados para evaluar si una institución puede o no recibir acreditación, se encuentran en constante revisión para reflejar la adopción de los nuevos estándares que están siendo implementados en cada nivel y para cada materia de estudio. En algunos estados, estos estándares cambian literalmente de un año a otro debido en parte a las nuevas regulaciones nacionales en este ámbito.

Esta tendencia hacia la adopción de un creciente número de regulaciones nacionales es un fenómeno relativamente nuevo en el país. Como resultado de la revisión de la Ley de Educación Superior de 1996, el presidente Clinton firmó las *Modificaciones a la Enseñanza Superior* en 1998. Este documento incluye una sección llamada “**Calidad docente**” (conocida como Título II) que tiene dos propósitos: “crear programas de subsidio para asociaciones entre escuelas K-12 (escuelas primarias y secundarias) e instituciones de educación superior y mejorar

la **calidad docente**; y establecer nuevos criterios de responsabilidad por los resultados tanto para los estados como para las instituciones de formación docente” (Earley, 2001, p. 1).

Estas nuevas directrices fueron en parte el producto de un documento de gran trascendencia preparado por la Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro de América bajo el título *What Matters Most: Teaching for America's Future (Lo más importante: educación para el futuro de América)*, en el que se recomendaba a las instituciones de educación superior, a las entidades responsables por emitir licencias a los docentes y a las escuelas locales, la realización de una serie de acciones.

Conforme a lo dispuesto en el Título II, las instituciones de formación docente deben informar sus resultados anualmente. Estos resultados incluyen el número de alumnos en cada programa, el número de horas de práctica finalizada por cada alumno, la tasa de aprobación de los estudiantes que han completado un programa de formación docente en cada uno de los exámenes que el estado exige para otorgar una licencia, e información sobre la condición de la institución, es decir, si está acreditada por el estado.

Estos requerimientos han uniformado el contenido de los programas de formación docente ya que se está consciente del contenido de las pruebas estatales, hecho que ha obligado a los programas e instituciones de formación docente a desarrollar estándares que coincidan con aquellos adoptados a nivel nacional. Asimismo, ha dado paso a una cultura relativamente nueva de aplicación de rigurosos exámenes para evaluar el conocimiento adquirido por el docente y, resultado de ello, ha renovado el énfasis sobre conocimiento de la materia de estudio, por sobre el desarrollo de las destrezas, aptitudes y valores tan necesarios para el éxito de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En 1998, 38 estados requerían evaluar al docente en algún punto de su trayectoria hacia la certificación.

Entre los estados donde se exige la evaluación del docente:

- 36 estados evalúan “destrezas básicas”.

- 27 estados evalúan el “conocimiento profesional de la docencia”.
- 22 estados evalúan el conocimiento de las materias de estudio.
- Un total de 28 estados evalúan a sus docentes empleando uno o más de estos componentes (Council of Chief State School Officers, 1998, p. 27).

Una de las más recientes propuestas de la administración actual se conoce como *Let no Child be Left Behind* (*Que ningún niño quede atrás*) (Aldridge y Goldman, 2002) que, una vez más, solicita que los maestros se responsabilicen más por los resultados de su trabajo a través de mediciones del rendimiento de los estudiantes a su cargo y ofrece, adicionalmente, entregar más recursos financieros a las iniciativas encaminadas a mejorar el rendimiento escolar de los niños de nivel primario y secundario de educación.

Una de las características del sistema educativo de Estados Unidos es su naturaleza descentralizada donde cada uno de los 50 estados adopta sus propias políticas en materias relacionadas con requerimientos para el otorgamiento de certificaciones, licencias y, en general, con la formación docente. Dado el enfoque de este documento, las tendencias de políticas y las prácticas docentes se examinarán en su conjunto y no estado por estado.

3.2 DESARROLLO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Los centros educativos como organizaciones tienen un nivel de desarrollo determinado, resultado de su historia, experiencias, inquietudes y compromisos con la sociedad, por tal motivo, la innovación y mejora del profesorado y de la organización como Institución Educativa, nos sugiere un modelo de diversas etapas ó estudios organizativos, que permitan la intervención educativa, a través de un modelo de educación , de enseñanza de sus propias estructuras organizativas ó modelos de formación del profesorado.

Dentro de la organización educativa las relaciones de estos factores son sutiles y no son la mayor parte de las veces evidentes ó evidenciables, de acuerdo a esto; debe servir de reflexión, de análisis y de conciencia tanto individual, como grupal, de cada una de las realidades de los diferentes estadios de conciencia, que van a incidir en los buenos ó malos resultados académicos, y por ende en la formación adecuada de los alumnos, razón por la cual existe la labor docente.

3.2.1 Desarrollo educativo.

Los centros educativos como organización tienen un nivel de desarrollo determinado, resultado de su historia, experiencias, inquietudes, y compromisos con la sociedad. Por tal motivo la innovación y mejora del profesorado y de la organización como institución Educativa, nos sugiere un modelo de diversas etapas ó estadios organizativos.

Que permitan la intervención educativa, a través de un modelo educativo, de enseñanza de sus propias estructuras organizativas ó modelos de formación del profesorado dentro de la organización Educativa, las relaciones de estos factores son sutiles y no son la mayor parte de las veces evidentes ó evidenciables, de acuerdo a esto debe servir de reflexión, análisis y de conciencia de la realidad del estadio.

Las evidencias que nos permiten visualizar las áreas de mejoramiento e innovación tienen comportamientos similares, y esto son, falta de comunicación, falta de sentido de pertenencia, ausencia de valores, existencia de vicios, ó malas costumbres de la praxis del profesor.

Cero distractores en los salones, como pueden ser, ventanas muy amplias y que tengan conexión con pasillos de alumnos ó personal, falta de iluminación artificial, cuando las condiciones naturales de un día no permiten luz natural, el tener

dentro de un aula a más alumnos de los que tiene de disponibilidad un aula, causa que entre ellos mismos se distraigan y no permitan un aprendizaje efectivo.

Todo esto debe representar un plan estratégico de crecimiento de la organización escolar, y de los integrantes de la misma, lógicamente con el consecuente beneficio para los propios alumnos, razón principal de las escuelas.

3.2.2 La Formación en el Centro escolar como Innovación.

La innovación centrada en la escuela y la formación continua del profesorado son dos procesos educativos paralelos, no sólo por realizarse dentro del centro escolar, sino porque uno y otro se complican.

Si la innovación, como hemos visto, implica aprender nuevas ideas y formas de hacer, la formación es intrínseca al propio proceso de innovación, y no un medio para poder aplicar innovaciones externas. Esto comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el centro (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución.

Todo maestro debe considerar la necesidad por actualizarse profesionalmente por propia iniciativa y por responsabilidad para con sus alumnos, y debido a la mejora de resultados en el rendimiento escolar de nuestro país, toda vez que contamos con un sistema educativo con bajo rendimiento a nivel nacional, hemos tenido resultados muy pobres en las evaluaciones internacionales realizadas por la OCDE, en las cuales los niveles de secundaria y bachillerato han sido malos.

Por tal motivo tenemos la obligación ética de remontar dichos resultados para poder contribuir a alcanzar mejores eficiencias escolares y por consiguiente lo que

se espera como resultado adicional, incrementar nuestra competitividad en el aspecto internacional.

Hablar de mejoramiento en los procesos de enseñanza- aprendizaje es tener la sensibilidad de mejorar, innovar en todos los procedimientos tradicionales de nuestro sistema educativo lo que dará como resultado, una satisfacción profesional de un trabajo bien hecho, adquisición por parte de los alumnos de conocimientos más sólidos, y de la aplicación de los mismos en la vida diaria .

Por último queda en la conciencia de cada profesor si su quehacer es eficiente y productivo, ó si al final de un día de clases, llega a la cama y se siente con un remordimiento y frustración de haber hecho su cátedra en forma mediocre y sin satisfacción, situación que le permitirá retomar al día siguiente una nueva actitud, por tal motivo un exhorto para que nos pongamos las pilas y hacer de nuestra tarea académica un disfrute de acciones en pro de los jóvenes ansiosos de motivación y crecimiento escolar.

3.2.3 Desarrollo organizativo de los centros escolares:

Una cierta desconfianza en que desde la política educativa se pueda cambiar significativamente la enseñanza ha llevado, entre otras, a considerar el desarrollo organizativo interno de los centros escolares como una de las claves de la mejora escolar. De este modo la idea de que los centros escolares son unidades básicas de cambio se ha visto potenciada por la aplicación del Desarrollo Organizativo (DO) a los centros escolares.

De concebir inicialmente -en los sesenta- el DO como una estrategia de intervención gerencial, derivada de la psicología social de las organizaciones, aplicada a los centros escolares para movilizar a los miembros y grupos en el buen funcionamiento de la organización; se fue pasado en los ochenta a emplearlo como un medio para capacitar internamente al centro escolar a auto diagnosticar y

resolver por sí mismo sus problemas. Dalin y Rust (1983: 1), en una obra que ejerció gran influencia en esta perspectiva, afirmaban:

“Si la escuela es la unidad educativa clave, se sigue que la escuela es también la unidad básica para el desarrollo o la mejora educativa. Apoyamos este punto de vista no sólo por su propia lógica, sino porque es consistente con gran parte de la evidencia empírica sobre el cambio educativo que ha aparecido en los últimos años”.

Escudero (1990) propuso una reconstrucción educativa del Desarrollo Organizativo, unido al “paradigma de la colaboración”, como una perspectiva crítica, para generar y constituir los centros escolares en núcleos de cambio y mejora en función de determinados valores de lo que deba ser la escuela como servicio público y como lugar de trabajo.

“ Desde esta posición -señalaba (Escudero, 1990: 200) “estamos ante el reto del desarrollo de la escuela como unidad de cambio no en términos de una estrategia o una tecnología para la gestión y mejora de la organización escolar, sino en razón de una determinada ideología que sostiene determinados propósitos, valores y supuestos en torno a la escuela como organización educativa, en torno a los procesos y agentes curriculares, y que trata de generar programas de acción educativa acordes con los mismos”.

El movimiento actual de “reestructuración escolar” (Elmore y otros, 1990) se propone rediseñar los centros escolares y el trabajo docente, para aminorar la burocratización a que últimamente había abocado el sistema escolar, en la convicción de que reformar la enseñanza es cambiar los centros escolares.

En una línea parecida Sykes y Elmore (1989: 78) acentúan como significado clave de reestructuración: *“en lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe comenzar a crear los*

roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos”.

3.2.4 La escuela como unidad básica del cambio.

En las últimas décadas, desde diferentes ángulos convergentes (movimiento de investigación sobre escuelas eficaces, constatación del fracaso de reformas a gran escala, el Desarrollo Organizativo aplicado a los centros escolares, segunda “ola” de reformas en EE.UU., etc.), se ha considerado al centro escolar como la unidad básica del cambio.

Ya en la década de los setenta se constató cómo muchos de los cambios y reformas, implantados externamente desde una agencia central, acababan en sistemáticos fracasos desde su desarrollo fiel en las escuelas; siendo reconstruidos o adaptados, según la cultura organizativa y demandas locales.

Por eso hemos llegado a desconfiar de que los cambios educativos, prescritos y legislados de modo gerencial por una política educativa central, puedan por sí mismos transformar la calidad de enseñanza de los centros escolares.

Los profesores son considerados como trabajadores que gestionan y ejecutan tales procedimientos y contenidos, sin variarlos o cambiarlos; por lo que pueden/deben ser entrenados y apoyados por materiales de clase, y posteriormente supervisados en su uso.

Los profesores son vistos más como alguien con conocimientos deficientes en algunas dimensiones, necesitados de ser enseñados en los correspondientes cursos, que como profesionales que trabajan y se esfuerzan por hacerlo mejor. Como señala Siroknit (1989: 94) *“cambiar las escuelas llega a tomarse como un proceso de programar intervenciones y aplicar los remedios de la investigación en las islas de la práctica. La escuela es un objeto a cambiar, no un centro de cambio”.*

Las escuelas no deben ser sólo el objetivo a cambiar, ni los profesores un instrumento para llevarlo a cabo. Como núcleos para el cambio educativo, los centros escolares deben -a su propio nivel- ser conjuntamente centros de investigación y desarrollo curricular; y de este modo lugar natural de la propia formación continua de los profesores.

Estos son agentes activos en la creación y desarrollo curricular, más que receptores de cambios impuestos, a los que corresponda sólo la gestión e implementación -mal que bien- en sus aulas. Como señala Paris (1990: 22) *“estos modelos de cambio curricular no describen ni explican las instancias de cambio curricular en que los profesores son agentes activos del cambio curricular en sus clases; tampoco hacen justicia a los profesores como intelectuales comprometidos con el curriculum, ni tienen en cuenta los contextos complejos y a menudo conflictivos en que ellos desarrollan su trabajo”*.

Después de varias décadas dedicadas a implantar o promover innovaciones en los centros se ha aprendido cómo es una tarea compleja y costosa, conflictiva y problemática. Por una parte las propuestas de cambio, al poner en juego factores ideológicos y sociopolíticos, necesitan ser legitimadas en función de unos valores para un momento histórico y contexto particular; por otra, requieren condiciones (estructura, funciones, cultura profesional, procesos de trabajo, etc.) como contexto “ecológico” adecuado para generar y poder realizar la innovación.

Por ello no sólo se debe justificar los contenidos de lo que se quiere cambiar, sino articular los procesos adecuados para llevarlo a cabo. Y esto pensando que los propios procesos no son acciones instrumentales para conseguir los cambios legitimados, ellos mismos deben poner en juego estándares inmanentes que los conviertan en educativos no sólo para los alumnos sino para los profesores y comunidad escolar, en cuanto que reflejen y realicen determinadas opciones y valores de mejora.

Recientemente Fullan (1993) ha sintetizado, expresados en forma de proposiciones paradójicas, en ocho principios básicos o lecciones el conocimiento convencional aprendido en las últimas décadas sobre los procesos de cambio, que se recoge en el cuadro adjunto y a continuación.

1. **No se puede prescribir lo que ha de cambiar:** Se puede hacer poco por forzar la parte más compleja del cambio.
2. **El cambio es recorrer un trayecto, no un anteproyecto o programa:** El cambio no es lineal, convive con la incertidumbre y la ilusión, al tiempo que obstinado.
3. **Los problemas son compañeros inevitables:** Los problemas son endémicos e inevitables en los procesos de cambio, pero lo bueno es que no podemos aprender o tener éxito sin su presencia.
4. **La Visión y planificación estratégica llegan tarde:** Visiones y planificaciones prematuras pueden cegar.
5. **Individualismo y colaboración deben tener igual poder:** No hay una única cara de individualismo o trabajo colectivo en grupo.
6. **Ni centralismo ni descentralización:** Son necesarias conjuntamente estrategias de arriba-abajo como de abajo-arriba.
7. **Es un factor crítico la conexión con el entorno más amplio:** Las mejores organizaciones aprenden tanto externa como internamente.
8. **Cada persona es un agente de cambio:** El cambio es demasiado importante para ser dejado a los expertos.

Cuadro: Ocho grandes lecciones de un nuevo paradigma del cambio (Fullan, 1993).

Puede resultar extraño considerar que el conflicto y los problemas son compañeros inevitables para que los esfuerzos de cambio tengan éxito; pero no

hay respuestas efectivas a situaciones complejas. Más aún Fullan (1993: 27) llega a afirmar que la ausencia de problemas reales puede ser signo de que cambios sustantivos están siendo sustituidos por cambios superficiales.

De modo parecido Lieberman y otros (1991) señalan que el conflicto es un componente necesario en el cambio, los problemas deben ser vistos como algo natural, fenómenos previstos; aunque requieran técnicas y procesos de resolución.

Si el ejercicio individualista de la profesión de la enseñanza ha sido juzgado tradicionalmente, en un sentido peyorativo, como uno de los principales inconvenientes a superar para la mejora escolar, y en su lugar se ha apelado al trabajo conjunto en colaboración, como ya hemos destacado; hoy se encuentran en una cierta reconceptualización más dialéctica del trabajo cotidiano en los centros.

Little y McLaughlin (1993: 2) describen la situación actual del siguiente modo:

“Al entusiasmo inicial sobre las ventajas de la colegialidad le ha seguido un escepticismo creciente y una mirada más detenida a las condiciones, sustancia y consecuencias de las relaciones profesionales de los profesores. Esta segunda visión comenzó con un elevado escrutinio de la colegialidad de los profesores” .

3.2.5 Desarrollo curricular basado en la escuela

Por su parte el llamado “*Desarrollo Curricular Basado en la Escuela*” (DCBE), que goza ya de una cierta tradición, se ha configurado, a pesar de los problemas manifestados en su puesta en práctica y de algunas reservas críticas, en una de las principales plataformas teóricas y -sobre todo- prácticas para reconstruir culturalmente la escuela desde dentro.

El DCBE implica, como definió Skilbeck (1987: 180) consiste en “la *planificación, diseño, implementación y evaluación de un programa de aprendizaje para los alumnos por la institución educativa de la que estos alumnos forman parte*”.

Es una propuesta de ideas interrelacionadas sobre cómo diseñar, planificar y organizar la enseñanza y el aprendizaje por parte del centro; por lo que el desarrollo curricular es interno y orgánico a la institución, no una imposición externa; lo que no impide que la escuela pueda formar parte de una red más amplia con otros centros escolares, como parte de una administración educativa local o nacional, porque el “*currículum no debe ser concebido parroquialmente*”.

Estas decisiones curriculares deben ser compartidas/consensuadas entre los profesores, e implicar a los alumnos y comunidad local en el conjunto de experiencias que se van a llevar a cabo.

Los centros escolares, con un proyecto cultural propio, expresión de la comunidad escolar de la que forman parte, toman propiedad y poder del currículum escolar, generando procesos y formas de trabajo dirigidas a autorevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar un plan de acción.

El desarrollo organizativo e institucional del centro es condición, al tiempo que un proceso, para la innovación y mejora del currículum (Escudero y López, 1992). Aún cuando la práctica educativa tiene un carácter personal, los criterios de actuación no quedan al arbitrio de cada profesor, son por el contrario, un tema de deliberación y construcción por parte del centro en su conjunto.

3.2.6 La formación en el centro escolar como Innovación.

La innovación centrada en la escuela y la formación continua del profesorado son dos procesos educativos paralelos, no sólo por realizarse dentro del centro escolar, sino porque uno y otro se complican.

Si la innovación, como hemos visto, implica aprender nuevas ideas y formas de hacer, la formación es intrínseca al propio proceso de innovación, y no un medio para poder aplicar innovaciones externas.

Esto se traduce en una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el centro (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución.

Para llevar a cabo una formación profesional innovadora, debemos llevar a cabo una evaluación diagnóstica de las necesidades de mejoramiento del profesorado, a través de encuestas, entrevistas, medición de resultados, priorización de acciones correctivas ó de carácter preventivo que permitan el crecimiento del profesorado y alumnos y la consiguiente obtención de magníficos logros en Educación.

A través de la eficiencia terminal, una vez conocido esto se podrá entonces establecer un programa de de mejoramiento del profesorado innovador, acorde a la necesidad real y con la certeza de que esto tendrá como beneficio a la propia educación, innovación y mejora en la administración de la educación y su relación con el Desarrollo Organizacional de la Institución Educativa.

3.3 APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.

3.3.1 El trabajo colaborativo de los alumnos.

Es la enseñanza centrada en el aprendizaje colaborativo: Define objetivos de aprendizaje para el alumno (frente a objetivos de la enseñanza para el profesor), productos esperados: Competencias, conocimientos, habilidades, actitudes, valores (frente a la información), uso de metodologías dinámicas por parte del alumno (frente a la transmisión de información, receptividad y reproducción pasiva), lo que el profesor y el alumno tienen que hacer:

cambio en los roles, profesor-guía, acompañante, entrenador, director de orquesta; alumno: investigador, buscador, constructor; evaluación continua y formativa (frente a final y sumativa); exigencia de interdisciplinaridad y equipo docente (frente a profesor individualista).

Además de la integración de competencias de diversos tipos, la propia concepción de las competencias por los alumnos en un aprendizaje de trabajo de equipo ya lleva incluida la integración de distintos tipos de conocimientos.

El aprendizaje colaborativo se sustenta en teorías cognoscitivas. Para Piaget hay cuatro factores que inciden e intervienen en la modificación de estructuras cognoscitivas: la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social. Todos ellos se pueden propiciar a través de ambientes colaborativos

La definición de competencia como “saber hacer, que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente” quiere reflejar esta visión de la función formadora integral de los alumnos que en la educación contemporánea se está dando.

Además necesario para el mejoramiento y actualización de los docentes, de acuerdo a las necesidades reales **de los propios alumnos**, y por ende, disminuir los índices de deserción y reprobación, y que tanto afectan a la eficiencia terminal,

y al propio rendimiento de los distintos niveles de educación, en los países que tienen retrasos educativos, como en nuestro caso motivo de la investigación.

3.3.2 Proceso de aprendizaje, modelo Constructivista.

Hasta los años 60 la teoría del aprendizaje dominante fue el conductismo. A partir de entonces, tras la “revolución cognitivista”, la teoría en moda es la teoría cognitiva y constructivista del aprendizaje.

Al aprendizaje por condicionamiento, asociación y refuerzo sustituye el aprendizaje que implica adquisición o reorganización de las estructuras cognitivas por las que se procesa y almacena la información y el aprendizaje como construcción personal del conocimiento.

La teoría cognitiva y constructivista se centra en el aprendizaje humano que es activo, constructivo, social, contextualizado, significativo y mediado por el lenguaje.

Las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje, hoy, podemos situarlas a lo largo de un continuo que va desde el aprendizaje significativo por recepción o modelos de transmisión (Ausubel) al aprendizaje por descubrimiento guiándose Bruner hasta la teoría constructivista radical.

Las raíces del cognitvismo y constructivismo se encuentran en la Teoría de la Percepción de la Gestalt (configuración), en John Dewey y Jean Piaget.

Para los psicólogos de la Gestalt (Wertheimer, Kofka y Köhler) la percepción supone un proceso de configuración e integración de las sensaciones aisladas e implicaba el reconocimiento instantáneo de patrones significativos familiares a partir de la información de entrada y las relaciones entre los elementos de dicha información.

Los patrones de objetos familiares dan sentido y significación, “catalogan” la información nueva .

La percepción es subjetiva y contextualizada. En la percepción se tiende a imponer a la información de entrada una “buena forma”, esto es, conforme a patrones familiares, conocidos o esperados. En la percepción el contexto, como contraste, influye.

Aunque el modelo de David Paul Ausubel sigue siendo transmisivo insiste en que el rol del profesor es presentar el contenido a aprender de forma que los estudiantes encuentren y den sentido a lo que están aprendiendo al relacionarlo con lo que ya conocen. Aprendizaje significativo frente a memorístico.

Además si el aprendizaje es organizado, secuencial y jerárquico, el papel del profesor en este aprendizaje es facilitar la estructuración y organización de los contenidos por parte del alumno.

Los recursos que el profesor utiliza son: las técnicas de señalización (marcas en el camino), los avances organizativos, la vinculación de la información nueva con lo ya conocido y la enseñanza de la transferencia. Todos estos recursos los poner el profesor al servicio y para facilitar el procesamiento activo por parte del aprendiz, de la estructura de la información presentada.

Las técnicas de señalización sirven para enfatizar la estructura conceptual u organización de una exposición o lección magistral. Otro recurso son los avances organizativos o guiones o esquemas que reflejen la estructura y relación entre los contenidos. Este resumen con respecto al texto íntegro es un ejemplo de avance organizativo del contenido a prender. Pretende poner en lenguaje coloquial el contenido del texto y presentarlo en sus interrelaciones. Los avances organizativos son más útiles cuanto más desconocida sea la información a presentar.

Posiblemente la afirmación más recordada de Ausubel es. “el factor más importante que influye en el aprendizaje significativo de cualquier idea nueva es el estado de la estructura cognitiva, conocimientos previos, que el aprendiz ya posee. Relacionar lo nuevo con lo conocido se puede hacer utilizando analogías, metáforas, ejemplos y modelos.

Como Ausubel, Bruner insiste en la organización y relación entre los contenidos a aprender. El conocimiento tiene que formar un sistema.

Bruner coincide con Piaget en el énfasis dado a la exploración activa y solución de problemas prácticos concretos y reales como forma de aprendizaje natural y eficiente. Frente a Piaget que estudia la exploración activa en el medio físico Bruner utiliza la exploración en los campos de las disciplinas académicas.

Las disciplinas académicas enseñan a pensar, en ellas se aprende a aprender. La disciplina ofrece hechos, conceptos, generalizaciones y procedimientos generadores de conocimiento. Son como un almacén de conocimiento bien clasificado y organizado y un modelo de aprendizaje por descubrimiento.

El aprendizaje más significativo es desarrollado por medio del descubrimiento que tiene lugar durante la exploración activada por la curiosidad y deseo de saber.

Los métodos de aprendizaje por descubrimiento guiado implican proporcionar a los estudiantes oportunidades de buscar, explorar, analizar, procesar la información, manipularla, usarla y transformarla.

Entre otras técnicas docentes el aprendizaje por descubrimiento guiado puede llevarse a cabo mediante actividades de simulación y juegos.

Frente al conocimiento lineal (conductismo) o jerárquico (Paul Ausubel), Bruner habla del currículo en espiral o recurrente. El currículo en espiral supone ver el mismo contenido a diferentes niveles de complejidad en situaciones sucesivas. Consiste en organizar los conocimientos en niveles diferentes y volver a los mismos contenidos en sucesivas vueltas para lograr mayor profundidad y extensión sobre los mismos.

Por último, señalar la aportación de Bruner acerca del papel positivo que pueden desempeñar los errores cometidos en el proceso de aprendizaje. El error como ocasión de despertar la curiosidad y el interés por el conocimiento en profundidad de un tema. La eficacia del aprendizaje a partir de los errores cometidos es un tema de alta vigencia en la actualidad. Existe abundante investigación al respecto.

Según avanza la revolución cognitiva el aprendizaje se perfila no sólo como herramienta cognitiva de la adquisición del conocimiento sino como un proceso constructivo en el que los aprendices forman representaciones personales del contenido y el papel del profesor consiste en guiar los esfuerzos de aprendizaje que el estudiante realiza.

Las nociones que los diversos constructivismos comparten son: El concepto de red en la estructuración del conocimiento, el conocimiento como construcción social, el aprendizaje contextualizado y sobre tareas auténticas, andamiaje y transferencia de la responsabilidad del aprendizaje del profesor al alumno.

El conocimiento como construcción social frente al enfoque del aprendizaje individual (Piaget). Los constructivistas sociales insisten en que el aprendizaje además de ser un proceso de construcción activa de significados señala que este proceso funciona mejor si tiene lugar en combinación de otros, profesores o pares.

Participar en debates y puestas en común de enfoques diversos de la información ayuda al aprendiz a completar, profundizar y, a veces, a reestructurar sus puntos de vista. Tener que comunicar sus ideas obliga a articularlas con orden y claridad y a establecer nuevas conexiones.

El constructivismo social está muy influenciado por las teorías de Vygotsky sobre la “zona de desarrollo próximo”. Definida como aquellos conocimientos que todavía no puede adquirir por sí solo el alumno y sí con la ayuda del profesor u otros agentes que le estimulan a usar los conocimientos previos para la nueva construcción. Esta es la base teórica en que se apoya el aprendizaje cooperativo.

Aprendizaje contextualizado y tareas auténticas. Los conocimientos procedimentales y condicionales se adquieren más eficazmente en situaciones naturales donde no se separa el conocer y el hacer o lo que se aprende de cómo es aprendido y usado.

El conocimiento está adaptado a los ámbitos, propósitos y tareas en los que es aplicado. La instrucción escolar debe acercarse lo más posible a este modo natural de aprender.

La cognición está contextualizada y es más profunda si se trabaja con tareas auténticas y aplicaciones tomadas de la vida real frente a los contenidos genéricos y artificiales de la enseñanza tradicional.

Andamiaje y transferencia de la responsabilidad del aprender del profesor al alumno. Trabajando en la zona de desarrollo próximo, el andamiaje supone ayuda, apoyo, dirección temporal (mientras sea necesario), a la medida de la necesidad del aprendiz y prescindible para transferir gradualmente la responsabilidad del aprendizaje al alumno lo antes posible.

Al inicio del proceso de aprendizaje, el profesor asume la mayor parte de la responsabilidad de la organización, estructuración y manejo de las actividades de aprendizaje. A medida que avanza el proceso de aprendizaje los alumnos tienen que asumir la responsabilidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje.

3.3.3 Aprendizaje colaborativo y constructivismo

El aprendizaje colaborativo se sustenta en teorías cognoscitivas. Para Piaget hay cuatro factores que inciden e intervienen en la modificación de estructuras cognoscitivas: la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social. Todos ellos se pueden propiciar a través de ambientes colaborativos.

En la teoría constructivista (Vigotsky, 1974), el aprendiz requiere la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo, éste será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y permita que aquél se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno.

En cuanto a las implicaciones educativas de los anterior, Coll y Solé (1990, p. 332), definen a la enseñanza como «un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación», lo que permite verificar las conexiones entre aprendizaje, interacción y cooperación: los individuos que intervienen en un proceso de aprendizaje, se afectan mutuamente, intercambian proyectos y expectativas y replantean un proyecto mutuo, que los conduzca al logro mutuo de un nuevo nivel de conocimiento y satisfacción.

El aprendizaje colaborativo, es de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como “un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los

objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas” (Wilson,1995, p. 27).

3.3.4 Nuevas tecnologías y aprendizaje colaborativo

El desarrollo de las nuevas tecnologías y su utilización en el proceso educativo, requiere del soporte que proporciona el aprendizaje colaborativo, para optimizar su intervención y generar verdaderos ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo integral de los aprendices y sus múltiples capacidades; en este orden de ideas (Ruíz y Ríos, 1990) señalan la conveniencia del enfoque Aprendizaje asistido por el Computador (CAL), contrapuesto al de Instrucción asistida por el Computador (CAI), que promueve la transmisión de información su posterior comprobación y tiende a propiciar la sustitución del docente; el Aprendizaje asistido por el Computador, con énfasis en lo cognoscitivo, enriquece el papel del docente, poniendo a su disposición los elementos que conjugará según su pericia para la puesta en escena en la que el aprendiz será el protagonista, alcanzando una actitud favorable hacia la superación de errores, dada la continua exposición a estimulante experiencias que conllevan nuevos retos y requieren el desarrollo de nuevas habilidades, destrezas y conocimientos.

3.3.5 Principios del proceso de aprendizaje-enseñanza en las competencias según Lasnier:

Globalización: Análisis a partir de la competencia como un todo

Significación: A partir de situaciones reales y próximas a los alumnos

Construcción: A partir de los conocimientos previos

Alternancia: Global, específico, global

Aplicación: A hacer se aprende haciendo

Iteración: Repetir varias veces la misma tarea en la misma situación

Coherencia: Entre enseñanza, aprendizaje y evaluación de la competencia

Distinción: Entre contenidos y proceso

Integración: De los elementos o componentes entre sí y en las competencias

Transferencia: De una tarea-fuente a una tarea-meta, entre situaciones parecidas.

La introducción de las competencias como objeto de la formación universitaria lleva a una revisión del propio concepto de formación. La formación es algo más que la mera información. Formar no es transmitir. La formación no es sólo acumular conocimientos. Las competencias hablan de conocimiento aplicado.

El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente. Como teoría explicativa de este aprendizaje, el modelo conductista se queda corto.

La explicación cognitiva y constructivista del aprendizaje es más coherente con la naturaleza de las competencias. Las exigencias del aprendizaje eficaz propuestas por este enfoque: Constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo serán las condiciones que hagan más probable el aprendizaje.

Aprender con sentido, aprendizaje significativo, a partir de lo que se conoce, activo y con tareas reales, serán las garantías de un aprendizaje duradero. En este

nuevo enfoque el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario.

El profesor va cediendo terreno a favor del alumno que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje. La tarea fundamental del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente.

La formación de las competencias, tanto académicas como personales, enfocada desde el paradigma constructivista del aprendizaje, resulta pertinente y coherente con la Sociedad del Conocimiento. Preguntarse cómo formar en competencias es preguntarse cómo organizar y gestionar los procesos de aprendizaje. Aprender es mejorar lo que se sabe a partir de lo que se sabe.

De ahí el papel de los conocimientos previos y disonancia cognitiva entre lo viejo y lo nuevo en el aprendizaje sin olvidar el papel de la motivación en el aprendizaje significativo: el aprendiz tiene que ver la utilidad, provecho y beneficio de lo que va a aprender, tiene en todo momento que ver por qué y para qué está aprendiendo algo nuevo y saber dónde, cuándo y cómo utilizar lo aprendido.

Según A. Zabala (2000) todo proceso de formación avanza a través de unas actividades que relacionen lo nuevo con lo viejo en el aprendizaje:

1. Actividades motivadoras que buscan fomentar la actitud favorable para aprender y búsqueda del sentido del mismo por vinculación con experiencias previa o proyectos de futuro.

2. Generación del conflicto cognitivo, reconocimiento y activación de los conocimientos previos a través de preguntas que pongan en evidencia la insuficiencia de los conocimientos previos para la nueva etapa de aprendizaje.

Además de la preguntas otros procedimientos oportunos para este fin son las metáforas, las analogías, los ejemplos, presentación de casos.

3. Negociación compartida y definición de objetivos: delimitación de contenidos y metodologías de aprendizaje. Con estas actividades se pretende despertar la implicación y compromiso en el aprendiz.

4. Planificación de las tareas a realizar determinar que va a hacer el profesor y que van a hacer los aprendices.

5. Realización de las tareas. Estas actividades tienen que estar justificadas, teóricamente bien fundadas y evaluadas para que sean ocasión de aprendizaje.

Entre las actividades puede ser: contestar preguntas previamente diseñadas para hacer pensar, elaborar preguntas, poner ejemplos, criticar, y valorar, contrastar, aplicar, resolver problemas adecuados al contenido que se está trabajando:

A).-Formulación de conclusiones, descontextualización y generalización para demostrar que ha habido cambio en el antes y el después del proceso de aprendizaje.

B).-Evaluación del proceso y de los resultados. Autorreflexión sobre lo aprendido y el procedimiento seguido. Lo que se pretende es que el aprendiz aprenda a aprender al aprender.

C).- Estrategias para ayudar a recordar y fijar en la memoria a largo plazo lo aprendido.

Por tal motivo es indispensable que los docentes lleven a cabo sesiones de inducción y motivación sobre el Ser y el Deber ser, incidiendo en la importancia del análisis reflexivo y en los valores, propios de quien se conoce internamente y domina su propio yo, beneficiando unas relaciones personales de entendimiento y comprensión, factor fundamental de un estado de confianza y comunicación propicios para el aprendizaje.

Buscar dentro un concepto tan simplista como el del docente es no saber que la vida es uno de los caminos más amplios para realzar la grandeza de un ser humano y la veracidad de un sistema que no subyace ante las realidades de una sociedad que le incita a crecer y no a hundirse en el lodo de su incredulidad y vastedad.

Más allá de esta conceptualización nace la tarea de interiorizar la responsabilidad que como formadores de seres humanos poseen ante la inventiva, ante la verdad que no se puede ocultar y la realidad que no nos atrevemos ver. Ser docente es más que un título, es un compromiso con el otro, es una oportunidad de crear y procrear ideas nuevas de una sociedad creciente y llena de valores; que aunque se sientan perdidos, aun se pueden rescatar.

La desvalorización social de la docencia -comprensible en la medida en que el discurso sobre la importancia de la educación- va de la mano con el señalamiento de los docentes como los culpables de la deficiencia de los sistemas escolares, su aparente desgano, falta de compromiso, apatía, su conformismo, así como su "falta de coraje" y sólida formación en valores.

3.4 EXPERIENCIAS DE LA FORMACION DOCENTE

3.4.1 Formación docente en Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en el ámbito educativo.

En este apartado pretendo dar una visión que durante los últimos 20 años, las reformas educativas observadas en todos los niveles han creado gran interés público en Estados Unidos de Norteamérica, constituyéndose en temas de la más alta importancia dentro de los planes e iniciativas de educadores, elaboradores de política, líderes y políticos del país.

Sin embargo, esta última oleada de cambios en el ámbito de la educación no ha sido exclusiva de Estados Unidos. De hecho, a partir de la década de los 90 muchos países del mundo, tanto desarrollados como en desarrollo, han llevado a cabo profundas revisiones y transformaciones a sus sistemas y a sus prácticas educacionales (Tatto, 1999).

En Estados Unidos muchos han señalado el documento *A Nation at Risk (Una nación en riesgo)*, publicado en 1983, como el punto crítico que iniciara estos cambios en el país. 20 años más tarde, el movimiento reformista se ha fortalecido y la transformación de las políticas y prácticas educacionales continúa moviéndose a gran velocidad debido en parte a que, hasta la fecha, el desempeño académico de alumnos de educación primaria y secundaria, en una serie de pruebas sobre conocimiento de materias de estudio, no se compara favorablemente con el desempeño exhibido por estudiantes de otros países desarrollados e industrializados (Finn, 1992; Beaton *et al.*, 1996; Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, 2000).

Los educadores y elaboradores de política de Estados Unidos se encuentran seriamente abocados a la recolección de datos y a iniciativas de investigación en un intento por encontrar mecanismos eficientes para formar la nueva generación de ciudadanos, en tanto que los propios elaboradores de política también contribuyen a través de la promoción e implementación de cambios encaminados a mejorar las prácticas educativas y el rendimiento de los estudiantes.

A pesar que esta última reforma educacional en Estados Unidos se ha centrado en muchos aspectos y actores del ámbito educacional, este documento se concentra exclusivamente en los docentes de educación primaria y secundaria, y en su

formación, analizando al mismo tiempo el estado y las tendencias actuales de las políticas y prácticas que se implementan a nivel nacional.

El objetivo del referente es ofrecer una visión crítica y fundamentada de las actuales políticas y prácticas de Estados Unidos que sea capaz de describir las tendencias entre los elaboradores de política y educadores que contribuyen al estudio y transformación de la formación docente en la región de América Latina y el Caribe (LAC).

En ningún momento se propone que los métodos y las prácticas empleadas en Estados Unidos pudieran ser adoptados por América Latina y el Caribe.

Las características específicas de cada país, o de cada área local o, incluso, de cada institución, vale decir, su historia y su momento histórico, su situación económica, su cultura y convicciones sociales, sus valores y las características de su educación, sus organizaciones y prácticas, hacen prácticamente imposible – ciertamente poco eficiente desarrollar un “modelo ideal” de transformación que, por el hecho de haber dado buenos resultados en un entorno, sea posteriormente trasladado a un contexto totalmente nuevo para ser implementado.

En una investigación se ha demostrado que esta estrategia no funciona (véase, por ejemplo, Johnson, Monk y Hodges, 2000; Johnson, Monk y Swain, 2000; Marcondes, 1999). De hecho, las reformas educativas que han tenido éxito han sido impulsadas por actores “internos” (no solamente por agencias o agentes externos) y han involucrado la participación de maestros en el proceso de implementación y planificación (véase, por ejemplo, Day, 2000; Klette, 2000; Morris, Chan y Ling, 2000; Villegas-Reimers y Reimers, 1996; Pierce y Hunsaker, 1996).

Este referente ha sido organizado para tener una visión sobre la Formación de Docentes. Describe una visión general de los cambios relacionados con la formación docente que se han llevado a cabo en el país e identifica el origen de algunos de ellos.

También nos lleva a un análisis del mayor cambio conceptual que ha servido como marco a la transformación de los procesos formativos y de capacitación de

docentes en Estados Unidos de Norteamérica, es decir, el paso de la sociedad de entender al maestro como un “trabajador” y considerar su instrucción como “capacitación”, hacia una concepción que lo considera un “profesional” y a su instrucción como “formación y desarrollo profesional”.

Las implicaciones de este trascendental cambio han sido importantes, en la medida que el país, como resultado de lo anterior, ha comenzado a transformar las estructuras de las escuelas, de las instituciones de formación docente, así como la interacción entre estas dos entidades.

El país también ha comenzado a transformar no sólo el proceso a través del cual las personas con educación se convierten en maestros, sino además el tipo de conocimientos, destrezas y aptitudes que se espera posean y el tipo de desempeño que se espera de ellos.

En síntesis: ¿qué ha cambiado en Estados Unidos en materia de formación docente en los últimos años y dónde se encuentra ahora?

La formación docente en Estados Unidos ha cambiado drásticamente en los últimos años. Los cambios son de diversos tipos siendo difícil precisar el origen de tantas transformaciones. Sin embargo, existen dos fuerzas impulsoras tras estos cambios: una es intrínseca y proviene del interior de la comunidad de los educadores (maestros, investigadores, elaboradores de política, administradores, Etcétera); la otra es externa y proviene principalmente de los funcionarios de gobierno, tanto al nivel federal como estatal.

La primera de estas fuerzas encuentra expresión en un intento por concebir al maestro, tratarlo y formarlo como a un profesional; la segunda, busca promover la responsabilidad por los resultados, el desarrollo de estándares y la medición del desempeño y la formación del maestro en función a esos estándares.

Estas dos fuerzas, si bien han sido separadas en este documento para propósitos de descripción y de análisis, han trabajado juntas de muchas maneras, afectándose mutuamente y dando origen a una dirección común, pero también creando tensiones que aún afectan intensamente el proceso de cambio educativo

y la formación docente. Entre los resultados, según pueden constatarse en la actualidad, se incluyen los siguientes:

En la actualidad los maestros son reconocidos como profesionales: personas expertas en la enseñanza y el aprendizaje que desarrollan conocimientos nuevos involucrándose en iniciativas de investigación; personas que están constantemente revisando y evaluando su propio desempeño y los resultados del mismo, a través del progreso de sus alumnos; personas que regularmente se reúnen con colegas para analizar temas relacionados con la profesión, que están constantemente renovando sus conocimientos y aprendizaje y que cuentan con apoyo para hacerlo (tanto en términos de tiempo como de financiamiento).

La profesión docente ha desarrollado estándares específicos que deben ser satisfechos por todos sus integrantes. Estos estándares guardan relación con lo que se espera del maestro antes de obtener su certificación o licencia (el tipo de preparación que ha completado, el número de horas de práctica, el contenido de los cursos que ha tomado, resultados en las pruebas estandarizadas); lo que se espera de él en el aula y en la carrera (oportunidades y desafíos de desarrollo profesional, expectativas de un aprendizaje permanente tanto informalmente como formalmente obteniendo un título de Magíster); lo que se espera de las instituciones responsables por su formación (criterio de selección, *curriculum*, horas de práctica, etcétera); y lo que se espera de los alumnos a quienes enseña (según mediciones de resultados en pruebas estandarizadas).

Se evidencian importantes cambios curriculares –tanto en las escuelas como en las instituciones formadoras de docentes que reflejan cambios demográficos, una nueva visión de cómo aprenden los niños y una tendencia hacia la integración de las escuelas a sus respectivas comunidades.

Estos cambios incluyen la voluntad de crear un *curriculum* multicultural, antiesgo y más inclusivo y prácticas que consideren las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de la totalidad de los niños y maestros; una mayor concentración en las

materias básicas de estudio (matemática, lectura, composición, ciencias naturales y ciencias sociales); y un mayor énfasis en la participación y actividades de la escuela y del personal docente, en la vida de la comunidad.

También se han producido importantes cambios en las instituciones de formación docente del país. Si bien éstas continúan siendo instituciones de educación superior (universidades y universidades de pregrado), ahora trabajan más estrechamente que nunca con escuelas primarias y secundarias como asociados en el proceso de formación de docentes. Un ejemplo de esta fuerte conectividad es el crecientemente popular modelo “*Professional Development Schools*”, que se describe en detalle.

Las instituciones de formación docente también han modificado su *curriculum*, sus oportunidades para realizar prácticas y las formas de evaluar a los candidatos a Maestros, con el fin de ceñirse más estrechamente a las expectativas establecidas por el gobierno estatal y federal y por los organismos nacionales responsables por la acreditación de docentes.

Asimismo, ellas han modificado su *curriculum* de formación docente para que exista una mayor equivalencia con los marcos curriculares de cada grado de educación primaria o secundaria desarrollado por el gobierno estatal o federal, hecho que se percibe como un nuevo y más explícito movimiento hacia la centralización, dentro de un sistema tradicionalmente descentralizado.

Todos estos cambios aún están en vías de ser implementados y revisados, en tanto que cada uno de los 50 estados del país se encuentra en una ubicación distinta en el continuo que conecta las formas convencionales con esta nueva visión del docente y de su formación. Todos estos cambios se describen en detalle en las próximas secciones.

El núcleo básico de la reforma: desde una concepción del maestro como “trabajador” hacia una que lo considera “profesional” y desde la “capacitación del maestro” hacia la “formación docente y el desarrollo profesional”

Gracias a la visión más sofisticada que hoy se tiene acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y dada la creciente complejidad del papel que los

maestros están llamados a desempeñar en la formación de la nueva generación de ciudadanos, los maestros actualmente son reconocidos como profesionales y, en consecuencia, su formación ha ido más allá de una simple capacitación.

En la actualidad, el término capacitación se usa en forma exclusiva para referirse a cursos específicos, de corta duración o a oportunidades de aprendizaje que el maestro puede recibir, principalmente en el lugar de trabajo, con el fin de aprender una destreza específica (por ejemplo, capacitación en la ejecución de un programa computacional o capacitación en el uso de un material curricular específico).

Hoy, la instrucción de los docentes y su educación permanente se conoce como formación docente y desarrollo profesional, ya que estos términos reflejan más fielmente el hecho de que los maestros son profesionales, su labor es un complejo proceso para ayudar a los alumnos a aprender y, por ende, su preparación no es una capacitación ligera (ni una combinación de oportunidades independientes) sino, más bien, un proceso permanente de oportunidades de aprendizaje y desarrollo concatenadas.

El desarrollo profesional incluye experiencias formales (tales como programas básicos o avanzados de docencia, asistencia a talleres, a cursos en institutos y a reuniones profesionales, desempeño de actividades en calidad de mentor, la realización de estudios de investigación, presentaciones en conferencias, etcétera) e informales (tales como leer publicaciones profesionales, ver programas especiales en televisión sobre alguna disciplina académica, formar parte de grupos de estudio con otros colegas, llevar un registro de experiencias de aprendizaje, etcétera) (Ganser, 2000).

Esta perspectiva, bajo la cual la formación docente aparece como un proceso de largo plazo que incluye oportunidades y experiencias sistemáticamente planificadas con el propósito de promover el crecimiento y el desarrollo, representa un cambio tan dramático para Estados Unidos, que muchos se refieren a él no sólo como a una “nueva imagen” del aprendizaje del docente o a un “nuevo modelo de formación docente”, sino, también, como a una “revolución” y un “nuevo paradigma” de la educación (Corchan-Smith y Lytle, 2001; Walling y Lewis, 2000).

Este nuevo paradigma de formación docente tiene varias características que se explican a continuación. En su conjunto, en Estados Unidos la mayoría de los estados se inclina en la dirección de implementar este nuevo paradigma o bien, ya lo han puesto en marcha y sus maestros y su educación reflejan estas características.

3.4.2 MARCO LEGISLATIVO : Proceso de Convergencia Europea, Reales decretos y leyes en España Europa y Mexico .

3.4.3 Referente sobre el proceso de Convergencia Europea.

Es necesario referir el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado con la Declaración de Bolonia de 1999, y que incluye entre sus objetivos la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable, que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes una mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo.

La citada declaración establece un horizonte temporal para la plena consecución de este espacio hasta el año 2010, y se prevén fases cada dos años de realización, cada una de las cuales finaliza con una conferencia de ministros responsables de la educación superior, en la que se revisa lo conseguido y se establecen nuevas directrices para el futuro. Hasta la fecha se han llevado a cabo las Conferencias de Praga en el año 2001 y la de Berlín en 2003, y la reunión ministerial en Bergen, Noruega, durante el mes de mayo de 2005.

Este nuevo sistema de titulaciones, tal y como se ha reafirmado en la comunicación de la Conferencia de Berlín, se basa en dos niveles diferenciados, y denominados, respectivamente, Grado y Posgrado, que, en su conjunto se estructuran a su vez en tres ciclos.

El primer nivel, o de Grado, comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una calificación profesional apropiada.

El segundo nivel, comprensivo de las enseñanzas de Posgrado, integra el segundo ciclo de estudios, dedicado a la formación avanzada y conducente a la obtención del título de Master, y el tercer ciclo, conducente a la obtención del título de Doctor, que representa el nivel más elevado en la educación superior.

Por otra parte, y en virtud de la competencia atribuida al Estado por el artículo 149.1.30.a de la Constitución Española, sobre regulación de las condiciones para la obtención de títulos académicos y profesionales, y de acuerdo con lo establecido en la disposición final tercera de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, corresponde al Gobierno el establecimiento de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en el territorio nacional de los países.

Para el ejercicio de dicha competencia, la citada ley orgánica, tras haber previsto en su artículo 37 la estructuración en ciclos de las enseñanzas universitarias, ha venido a promover la integración del sistema universitario español según las líneas emanadas para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, al que dedica su título XIII, y autoriza al Gobierno, en su artículo 88.2, a proceder al establecimiento, reforma o adaptación de las modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional correspondientes.

Este real decreto pretende ser una de las piezas normativas clave en el desarrollo de los objetivos de la ley mencionada, ya que, por un lado, aborda la nueva estructuración de las enseñanzas universitarias y, por otro, establece la regulación

del primer ciclo de aquellas, el Grado; el segundo nivel de Posgrado, comprensivo del segundo y tercer ciclos, se remite a su desarrollo reglamentario específico.

Con esta regulación se inicia la transformación de las enseñanzas universitarias oficiales, en un proceso que se desarrollará de modo progresivo hasta el año 2010, con el espacio temporal de reflexión necesario en función de los estudios que se pretendan abordar y con la participación de todos los agentes académicos y sociales implicados.

Este nuevo marco normativo permitirá diseñar los nuevos títulos con la adecuada flexibilidad, en función de las singularidades científicas y profesionales de cada uno de ellos y en armonía con las tendencias existentes en Europa.

El establecimiento de los nuevos títulos no habrá de suponer merma alguna en la consideración de aquellos a los que sustituyan y su implantación será, en todo caso, plenamente respetuosa con la totalidad de los derechos académicos y profesionales de que vengan disfrutando los titulados conforme a la anterior ordenación.

Así, el Gobierno, a lo largo del proceso de creación de cada uno de los nuevos títulos, concretará en la correspondiente norma, las equivalencias que en cada caso pudieran corresponder respecto de los anteriores.

3.4.4 Referente del Real Decreto de la ordenación de las enseñanzas Universitarias oficiales en España.

La progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia y la consiguiente interacción operada entre tales sistemas por las diversas normativas nacionales sucesivamente

promulgadas, ha dotado de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas.

Cercano ya el horizonte de 2010 previsto por la citada Declaración para la plena consecución de sus objetivos, el sistema español, aun habiendo dado notables pasos hacia la convergencia mediante la sucesiva adopción de normativas puntuales, adolecía, sin embargo, del adecuado marco legal que, de un modo global, sustentara con garantías la nueva construcción.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades sienta las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española. Así, entre otras importantes novedades, el nuevo Título VI de la Ley establece una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales que permite reorientar, con el debido sustento normativo, el proceso anteriormente citado de convergencia de nuestras enseñanzas universitarias con los principios dimanantes de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

El presente real decreto, siguiendo los principios sentados por la citada Ley, profundiza en la concepción y expresión de la autonomía universitaria de modo que en lo sucesivo serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligado.

Asimismo, este real decreto adopta una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior.

La flexibilidad y la diversidad son elementos sobre los que descansa la propuesta de ordenación de las enseñanzas oficiales como mecanismo de respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación.

Por otra parte, la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida.

Para conseguir estos objetivos, en el diseño de un título deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos. Este nuevo modelo concibe el plan de estudios como un proyecto de implantación de una enseñanza universitaria.

Como tal proyecto, para su aprobación se requiere la aportación de nuevos elementos como: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad.

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición.

Se proponen los créditos europeos, ECTS, tal y como se definen en el real decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender.

La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos.

Por otro lado, en el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, se prevé que el Gobierno establezca las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional.

Los sistemas de Garantía de la Calidad, que son parte de los nuevos planes de estudios, son, asimismo, el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos.

En este real decreto, la autonomía en el diseño del título se combina con un adecuado sistema de evaluación y acreditación, que permitirá supervisar la ejecución efectiva de las enseñanzas e informar a la sociedad sobre la calidad de las mismas.

La acreditación permitirá el equilibrio entre una mayor capacidad de las universidades para diseñar los títulos y la rendición de cuentas orientada a garantizar la calidad y mejorar la información a la sociedad sobre las características de la oferta universitaria.

La acreditación de un título se basará en la verificación del cumplimiento del proyecto presentado por la Universidad y facilitará la participación en programas de financiación específicos como, por ejemplo, de movilidad de profesores o estudiantes.

Se establece, también, en el real decreto un sistema de acceso y admisión a las diferentes enseñanzas que aporta mayor claridad y transparencia, contemplando las distintas situaciones de transición desde ordenaciones anteriores a la actual.

Se garantizan los derechos académicos adquiridos por los estudiantes y los titulados conforme a sistemas educativos anteriores quienes, no obstante, podrán cursar las nuevas enseñanzas y obtener los correspondientes títulos, a cuyo efecto las universidades, en el ámbito de su autonomía, determinarán, en su caso, la formación adicional necesaria que hubieran de cursar para su obtención.

Además, los sistemas de acceso potencian la apertura hacia los estudiantes procedentes de otros países del Espacio Europeo de Educación Superior y de otras áreas geográficas, marcando una nueva estrategia en el contexto global de la Educación Superior.

Por otra parte, uno de los objetivos fundamentales de esta organización de las enseñanzas es fomentar la movilidad de los estudiantes, tanto dentro de Europa, como con otras partes del mundo, y sobre todo la movilidad entre las distintas universidades españolas y dentro de una misma universidad.

En este contexto resulta imprescindible apostar por un sistema de reconocimiento y acumulación de créditos, en el que los créditos cursados en otra universidad serán reconocidos e incorporados al expediente del estudiante.

Otro objetivo importante es establecer vínculos adecuados entre el Espacio Europeo de Educación y el Espacio Europeo de Investigación. Para ello, es necesaria una mayor apertura en la organización de las enseñanzas de doctorado y facilitar la actualización o modificación de los planes de estudio.

En el ámbito temporal, las universidades establecerán su propio calendario de adaptación ateniéndose a lo establecido en el presente real decreto que recoge a su vez los compromisos adquiridos por el Gobierno Español en la declaración de Bolonia, en virtud de los cuales en el año 2010 todas las enseñanzas deberán estar adaptadas a la nueva estructura.

Finalmente, se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz.

Así, en el Capítulo I de este real decreto se incluyen las disposiciones generales del mismo, el Capítulo II establece con carácter general la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, que se concretan en los Capítulos III, IV y V para las enseñanzas de Grado, Master y Doctorado, respectivamente.

Por su parte, el Capítulo VI regula los procedimientos de verificación y acreditación de los títulos.

Finalmente el Anexo I presenta la memoria que configura el proyecto de título oficial que deben presentar las universidades para solicitar la verificación del mismo de acuerdo con lo establecido en esta norma y el Anexo II contiene la relación de materias básicas que se han incluido en cada una de las ramas de conocimiento.

Este real decreto ha sido informado favorablemente por el Consejo de Universidades, formado por las universidades españolas, y por la Conferencia General de Política Universitaria, formada por las Comunidades Autónomas. Durante el proceso de elaboración han sido, además, consultadas las organizaciones profesionales.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación y Ciencia, con la aprobación previa de la Ministra de Administraciones Públicas, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros.

3.4.5 Referente de las Competencias mínimas en Secundaria, caso España.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 6.2, establece que corresponde al Gobierno fijar las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Las enseñanzas mínimas son los aspectos básicos del currículo referidos a los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación. El objeto de este real decreto es establecer las enseñanzas mínimas de la Educación secundaria obligatoria.

En el Marco de la propuesta hecha por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En este Anexo se recogen la descripción, finalidad y aspectos distintivos de estas competencias y se pone de manifiesto, en cada una de ellas, el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la educación secundaria obligatoria.

El currículo de la educación secundaria obligatoria se estructura en materias, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo y adquisición de las competencias en esta etapa. Así pues, en cada materia se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las se orienta en mayor medida.

Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición.

1. Competencia en comunicación lingüística. Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen.

Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas.

La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto.

Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la

realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis.

Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente (en fondo y forma) las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

Con distinto nivel de dominio y formalización –especialmente en lengua escrita esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio.

Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

Competencia matemática.

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social.

Asimismo esta competencia implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana, y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de información.

Estos procesos permiten aplicar esa información a una mayor variedad de situaciones y contextos, seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones.

En consecuencia, la competencia matemática supone la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) y aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, lo que

conduce a identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos.

La competencia matemática implica una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.), que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

Esta competencia cobra realidad y sentido en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan. Por tanto, la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella.

En suma, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente-en los ámbitos personal y social- los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones.

Concretamente, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas

de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.), y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.

Así, forma parte de esta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y la habilidad para interactuar con el espacio circundante: moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

Asimismo, la competencia de interactuar con el espacio físico lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional.

Supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana.

Esta competencia, y partiendo del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres con ella, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable.

Asimismo, supone considerar la doble dimensión – individual y colectiva- de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

Esta competencia hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas.

Supone la aplicación de estos conocimientos y procedimientos para dar respuesta a lo que se percibe como demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente.

Esta competencia proporciona, además, destrezas asociadas a la planificación y manejo de soluciones técnicas, siguiendo criterios de economía y eficacia, para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral.

Por tal motivo dentro del contexto de la formación Docente el reto es doble, ya que el maestro que se jacte de serlo debe desarrollar competencias viables y accesibles al entendimiento de sus alumnos.

Como podemos observar y concluir, sobre todo enfatizar en el proceso de su formación en un entendimiento reflexivo y crítico de la propia tarea docente.

3.4.6 Extracto de la Declaración, con ocasión del 50 aniversario de la firma de los Tratados de Roma.

Una aportación mas que hemos consultado; y que, es importante hacer notar que para que los deseos de desarrollo intelectual se den en un marco de legalidad y certidumbre en cada uno de los países, que intentan crecer y desarrollarse y que sus habitantes tengan acceso a la educación, y sobre todo en la **Formación Docente** basada en este compromiso, y que involucra a todas las partes y sobre todo a los gobiernos de los países, este es el caso Europeo.

“Durante siglos Europa ha sido una idea, una esperanza de paz y entendimiento. Esta esperanza se ha hecho realidad. La unificación europea nos ha procurado paz y bienestar, ha cimentado nuestra comunidad y superado nuestras contradicciones.

Cada miembro ha contribuido a unificar Europa y a fortalecer la democracia y el Estado de Derecho. Gracias al ansia de libertad de las gentes de Europa Central y Oriental, hoy se ha superado definitivamente la división artificial de Europa.

Con la integración europea hemos demostrado haber aprendido la lección de las confrontaciones sangrientas y de una historia llena de sufrimiento. Hoy vivimos juntos, de una manera que nunca fue posible en el pasado.

Con la unificación europea se ha hecho realidad un sueño de generaciones anteriores. Nuestra historia nos reclama que preservemos esta ventura para las

generaciones venideras. Para ello debemos seguir adaptando la estructura política de Europa a la evolución de los tiempos.

Henos aquí, por tanto, cincuenta años después de la firma de los Tratados de Roma, unidos en el empeño de dotar a la Unión Europea de fundamentos comunes renovados de aquí a las elecciones al Parlamento Europeo de 2009”.

Esta es una invitación para los países Latinoamericanos, incluyendo México para que podamos acceder de la misma forma con un compromiso grupal, solidario, ya que si en la Formación Docente se le exige al maestro que trabaje en equipo , entonces él debe desarrollar competencias basadas en el trabajo colegiado y que permita alcanzar metas ambiciosas en beneficio de los mismos alumnos.

3.4.7 Experiencias de Formación Docente en Centros en España.

Es importante citar como una referencia histórica ; la actual política curricular de la Reforma en España, y que estaba en paralelo con tendencias en otros países (Canário, 1992), situaba, como elemento del cambio, la necesidad de que los Centros educativos se dotaran de una cierta identidad formativa, tomando una serie de decisiones compartidas, materializadas en los Proyectos Educativos del Centro y los Proyectos Curriculares de Etapa, para ir configurando una “cultura” o “estilo educativo propio , además de servir para adaptar el currículum al contexto sociocultural.

Pero en esta propuesta, se exigía articular nuevos espacios sociales, organizativos, laborales y campos de decisión, al tiempo que dinámicas de apoyo coherentes, que posibilitaran un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente. Sin estos supuestos la llamada a que cada centro tuviera su propia cultura puede

quedar en una apropiación “gerencialista e instrumental por parte de nuestra política oficial de reforma” (Escudero, 1992).

Inicialmente, resulta paradójico que un modelo de diseño curricular que se autocalifica de abierto y flexible, sea diseñado y prescrito a nivel central, reclamando luego de los Centros y profesores su desarrollo curricular y adaptación a los respectivos contextos.

De este modo se mostraba la contradicción de apostar por un modelo de desarrollo curricular con una cierta autonomía de los centros, pero el modo de Diseño curricular adoptado estaba en contradicción con el carácter abierto que declara. Y es que un currículum no “abierto” por que así se autoproclamaba, sino porque se hayan creado unas condiciones, “cultura” o “éthos” escolar y organizativo que lo hiciera ser abierto no en el Boletín Oficial sino en el modo de trabajar cotidianamente en los Centros.

La formación continua del profesorado, en este marco de puesta en marcha de la Reforma, como se ha señalado al principio, alcanzo un gran volumen de actividades y participación, pero también limitaciones.

Los Centros de Profesores (CEPs), como nuevas instituciones encargadas de la formación permanente del profesorado, se crearon con una voluntad clara de acercar la formación continua a los contextos de trabajo, como una alternativa al cursillismo hasta entonces dominante, como instrumentos de renovación pedagógica por equipos internivelares de profesores, y poniendo la formación y gestión en manos de los propios profesores, al responder más directamente a sus necesidades.

El propio Decreto que los establecía los define como *“instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así*

como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello estaba orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza". Actualmente las instituciones de formación continuada del profesorado han cambiado para bien,

El Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado (1989) planteó un procedimiento de planificación descentralizado y contextualizado, articulado institucionalmente por los Planes Provinciales de Formación Permanente del Profesorado, los Planes de los Centros de Profesores y los diseñados en los Proyectos Educativos de los Centros (MEC, 1989). Se configuraban, así, tres niveles de decisión:

El nivel central y provincial, el ámbito de los CEPs con sus centros escolares respectivos, y los propios centros escolares. Sin embargo, en la práctica, han sido las Comisiones Provinciales, con los Coordinadores de Programas, las encargadas de elaborar el correspondiente Plan Provincial de Formación del Profesorado, subordinándose a él los propios Planes de los CEPs y no han llegado a articularse los planes de los propios Centros.

Con estas limitaciones, y frente a la insatisfacción de los cursos tradicionales, los Proyectos de Formación en Centros han tenido una amplia aceptación, por lo que actualmente el Ministerio se propone potenciar esta Modalidad.

Así entre las 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza, por el Ministerio (MEC, 1994), señalaba que:

"se potenciarían las modalidades y actividades de formación ligadas a proyectos de formación en centros y proyectos de innovación educativa", juzgando que "la experiencia de los últimos años mostraba que las actividades de formación vinculadas a proyectos de innovación y desarrollo curricular en centros constituían una modalidad formativa con repercusiones altamente positivas, tanto para el

perfeccionamiento individual como para impulsar el trabajo en equipo y, en definitiva, para mejorar la calidad de la enseñanza que el conjunto del profesorado ofrece a sus alumnos”.

3.4.8 Desarrollo propositivo de la Educación en España.

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

Esa preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales no es nueva. Tanto aquéllas como éstos han depositado históricamente en la educación sus esperanzas de progreso y de desarrollo.

La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad. El interés histórico por la educación se vio reforzado con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos.

Esas estructuras dedicadas a la formación de los ciudadanos fueron concebidas como instrumentos fundamentales para la construcción de los Estados nacionales, en una época decisiva para su configuración. A partir de entonces, todos los países han prestado una atención creciente a sus sistemas de educación y formación, con el objetivo de adecuarlos a las circunstancias cambiantes y a las expectativas que en ellos se depositaban en cada momento histórico.

En consecuencia, su evolución ha sido muy notable, hasta llegar a poseer en la actualidad unas características claramente diferentes de las que tenían en el momento de su constitución. En cada fase de su evolución, los sistemas educativos han tenido que responder a unos retos prioritarios. En la segunda mitad del siglo XX se enfrentaron a la exigencia de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación.

La universalización de la enseñanza primaria, que ya se había alcanzado en algunos países a finales del siglo XIX, se iría completando a lo largo del siguiente, incorporando además el acceso generalizado a la etapa secundaria, que pasó así a considerarse parte integrante de la educación básica. El objetivo prioritario consistió en hacer efectiva una escolarización más prolongada y con unas metas más ambiciosas para todos los jóvenes de ambos sexos.

En los años finales del siglo XX, el desafío consistió en conseguir que esa educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos. En noviembre de 1990 se reunían en París los Ministros de Educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico, con objeto de abordar cómo podía hacerse efectiva una educación y una formación de calidad para todos.

El desafío era cada vez más apremiante y los responsables educativos de los países con mayor nivel de desarrollo se aprestaron a darle una respuesta satisfactoria. Catorce años más tarde, en septiembre de 2004, los más de sesenta ministros reunidos en Ginebra, con ocasión de la 47.^a Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO, demostraban la misma inquietud, poniendo así de manifiesto la vigencia del desafío planteado en la década precedente.

Si en 1990 eran los responsables de los países más desarrollados quienes llamaban la atención acerca de la necesidad de combinar calidad con equidad en la oferta educativa, en 2004 eran los de un número mucho más amplio de Estados, de características y niveles de desarrollo muy diversos, quienes se planteaban la misma cuestión. Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual.

Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción. La generalización de la educación básica ha sido tardía en nuestro país.

Aunque la obligatoriedad escolar se promulgó en 1857 y en 1964 se extendió desde los seis hasta los catorce años, hubo que esperar hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado para que dicha prescripción se hiciese realidad.

La Ley General de Educación de 1970 supuso el inicio de la superación del gran retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español. La Ley Orgánica del

Derecho a la Educación proporcionó un nuevo y decidido impulso a ese proceso de modernización educativa, pero la consecución total de ese objetivo tuvo que esperar aún bastantes años.

La Ley 14/1970, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, y la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, declaraban la educación como servicio público. La Ley Orgánica de Educación sigue y se inscribe en esta tradición.

El servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. El servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza.

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo estableció en diez años el período de obligatoriedad escolar y proporcionó un impulso y prestigio profesional y social a la formación profesional que permitiría finalmente equiparar a España con los países más avanzados de su entorno.

Como consecuencia de esa voluntad expresada en la Ley, a finales del siglo XX se había conseguido que todos los jóvenes españoles de ambos sexos asistiesen a los centros educativos al menos entre los seis y los dieciséis años y que muchos de ellos comenzasen antes su escolarización y la prolongasen después. Se había acortado así una distancia muy importante con los países de la Unión Europea, en la que España se había integrado en 1986.

A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la

educación que reciben nuestros jóvenes. La realización de diversas evaluaciones acerca de la reforma experimental de las enseñanzas medias que se desarrolló en los años ochenta y la participación española en algunos estudios internacionales a comienzos de los noventa evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida.

En consecuencia, en 1995 se aprobó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, con el propósito de desarrollar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la LOGSE orientadas a la mejora de la calidad. En el año 2002 se quiso dar un paso más hacia el mismo objetivo, mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española ha tenido la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables.

Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos. Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una Sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes.

La magnitud de este desafío obliga a que los objetivos que deban alcanzarse sean asumidos no sólo por las Administraciones educativas y por los componentes de la comunidad escolar, sino por el conjunto de la sociedad.

Por ese motivo y con el propósito de estimular un debate social sobre la educación, con carácter previo a promover cualquier iniciativa legislativa, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en septiembre de 2004 el documento que lleva por título «Una educación de calidad para todos y entre todos», en el que se presentaban un conjunto de análisis y diagnósticos sobre la situación educativa actual y se sometían a debate una serie de propuestas de solución.

Tanto las Comunidades Autónomas como las organizaciones representadas en los Consejos Escolares del Estado y Autonómicos fueron invitadas formalmente a expresar su opinión y manifestar su postura ante tales propuestas. Además, otras muchas personas, asociaciones y grupos hicieron llegar al Ministerio de Educación y Ciencia sus reflexiones y sus propias propuestas, que fueron difundidas por diversos medios, respondiendo así a la voluntad de transparencia que debe presidir cualquier debate público.

Como resultado de ese proceso de debate, se ha publicado un documento de síntesis, que recoge un resumen de las contribuciones realizadas por las distintas organizaciones, asociaciones y colectivos. El desarrollo de este proceso de debate, que se ha prolongado durante seis meses, ha permitido contrastar posiciones y puntos de vista, debatir acerca de los problemas existentes en el sistema educativo español y buscar el máximo grado de acuerdo en torno a sus posibles soluciones.

Este período ha resultado fundamental para identificar los principios que deben regir el sistema educativo y para traducirlos en formulaciones normativas.

Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Ya se ha aludido al

desafío que esa exigencia implica para los sistemas educativos actuales y en concreto para el español.

Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios.

Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados.

En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto. El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso.

La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes.

Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales.

Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el

profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

3.4.9 Formación Docente en Ibero América.

3.4.9.1 Referente acerca de la importancia de la Formación de Educadores como agentes de la Calidad Educativa.

(Proyecto de Formación del Profesorado para la Educación Especial en Latinoamérica)

En este referente pretendo abordar de manera objetiva los avances de programas, en materia de Educación Especial que se desarrollan en Latino América, esta es una aportación de un artículo publicado en El Salvador por la Dra. Rosalía Aranda Redruello, quien es Directora del Programa de apoyo para la infraestructura de Educación especial en El Salvador.

“Es un aserto decir que en la década de los 90 todos los países apuestan por una calidad educativa. La calidad de la enseñanza afecta a todos los elementos de los Sistemas Educativos, pero el concepto de calidad no tiene el mismo significado para todos, los objetivos de calidad se programan a través de diferentes enfoques y los planteamientos se consiguen con diferentes medidas.”

DRA. ROSALIA ARANDA REDRUELLO

Esta calidad en la educación ha significado, en primer lugar, que los países desarrollados tienen escolarizados al 100 % de la población en edad escolar, mientras los países menos desarrollados establecen sus cotas de calidad en ir poco a poco escolarizando la población en edad escolar obligatoria.

En cuanto a la Educación Infantil se debe señalar que, cuando nos referimos a los primeros países citados, hablamos de escolarización del 50 al 90%, según nos refiramos a niños en el periodo de 0-3 o en el periodo de 3 a 6 años, pero en los menos favorecidos apenas se habla de escolarizar a esta población de menos de 6 años.

Si no hay referencia a la Educación Especial, podemos distinguir la coexistencia de diversas estructuras educativas (educación separada, integrada, aulas especiales dentro de la educación general). La educación integrada comienza su andadura en todos los países europeos entre los años 80 y 90, y en los menos desarrollados, se intenta aplicar al final de los 90.

Otro factor importante de calidad la pone el profesorado. García Garrido (1998), nos comenta que “el ansía de calidad que resuman hoy todas las reformas educativas, constituyen un terreno abonado para acometer de una vez por todas la reflexión profunda sobre lo que significa formar personas humanas.”.

Y es que Garrido apuesta porque los que eligen la enseñanza no sólo deben pretender adquirir habilidades, sino que deben significarse por su dimensión humana y educadora.

En Octubre de 1996 tuvo lugar la 45ava. sesión de la Conferencia Internacional de Educación. Uno de los temas discutidos fue el “rol de los docentes en el mundo en proceso de cambio. Tedesco (1997) comenta al respecto que” hoy mas que nunca las reformas educativas deben llegar a la escuela y a la sala de clases, y que, en consecuencia, el docente es el actor clave del proceso de transformación educacional”

1.- PLANTEAMIENTO: ¿QUIENES ELIGEN LA DOCENCIA?

En esta Conferencia Internacional, se analizan algunas fases de la formación del docente y entre otras cuestiones se plantean preguntas como esta: ¿quiénes eligen la docencia? (recogido al oído de una conferencia de Tedesco), podemos resumir las siguientes ideas:

En general para la elección se tienen en cuenta estos rangos: Rango académico, rango económico y rango social-humano

a) *El rango académico:*

Por lo general la elección de carrera se hace en función del rango universitario, las salidas profesionales y la retribución en puesto de trabajo.

El rango universitario lo dan los propios Sistemas Educativos a instancias de la sociedad, determinando si un médico de medicina general debe estudiar cinco años y un especialista otros cinco o seis más.

Por el contrario, la carrera del docente para la edad infantil, en la mayoría de los países se considera que tiene suficiente con 3 años. Esto va a suponer que la elección en cuanto al rango va a dejar fuera a muchos estudiantes brillantes que, sintiéndose vocacionados hacia la docencia, no la elegirán porque no satisface sus pretensiones académicas. No obstante, actualmente la tendencia Europea es de una formación universitaria de maestro/as con el grado de licenciatura.

En el caso de muchos países latinoamericanos, la profesión del docente no ha sido claramente elegida en función del rango pues muchos de sus educadores lo son por “afecto a la profesión”, por solidaridad con los hombres y mujeres de su país, etc. pero no han tenido una base formativa sólida. Quizá estos docentes han ejercido su responsabilidad de ciudadano transmitiendo conocimientos y habilidades básicas, pero no han tenido la suficiente libertad de elegir, ni muchas posibilidades de formarse.

Las sociedades saben que los docentes son piezas de un sistema y si quieren que la escuela forme hombres y mujeres con un mayor compromiso social, con mayor diálogo y tolerancia entre los pueblos, deben desear docentes que elijan esa profesión porque les atrae, pero también deben darles un reconocimiento social y económico.

Por otra parte, para que se elija la profesión es importante tener la seguridad de que la persona no está sola, y no es víctima o culpable de los resultados de la educación.

El docente está inmerso en esa misma sociedad, el alumno/a y la escuela de la misma manera. Eso significa que es necesario tomar conciencia de la necesidad de acercarse a la toma de decisiones educativas a todos los usuarios de la educación, porque los resultados obtenidos no son responsabilidad única del docente. Tampoco es equilibrado pensar si el docente es necesario o no, pues sería tanto como plantearse si la sociedad es necesaria o no.

b) El rango económico: ¿cuál es el prestigio del docente para que elija esta carrera?

Está mundialmente asumido que el reconocimiento económico del docente es siempre escaso. Hay una gran disociación entre el reconocimiento de la necesidad e importancia del docente y la falta de medidas económicas para formar a esos docentes. Siempre que se hacen ajustes económicos los recortes presupuestarios recaen en la educación y en la congelación de sueldos de funcionarios. Esto ha significado el abandono de la profesión, la no elección, el absentismo y el pluriempleo.

Sin embargo, en los países más desarrollados, los sueldos van equiparándose más. Hasta se da la paradoja de que las grandes potencias se han visto en la

necesidad de “importar” profesores a cambio de excelentes retribuciones porque sus propios ciudadanos no eligen esta profesión. (Caso de Estados Unidos que contrata más de 400 profesores cada año).

¿Por qué ocurre esto? No se tienen estudios al respecto pero se puede aventurar que es cada vez más difícil asumir la tarea de formar personas y, en este caso, los medios informáticos no han podido sustituir a las personas que educan.

c) Rango humano: ¿existe la vocación de docente?

Hoy no está muy en boga hablar de vocación. Si se toma la palabra desde la pura traducción latina se diría que es una llamada. Llamada para nosotros a atreverse a educar. El desafío de atreverse a educar puede invitar al joven de hoy a pensar en la educación para una sociedad con dimensiones de mundialidad.

Según Aguado (1997), “el reto de pensar en la mundialidad, nos habla de formar en la solidaridad para el tiempo presente y de formar en la responsabilidad para el futuro, para hacer viable una verdadera vida humana”... el futuro de la

Convivencia y de la solidaridad entre pueblos, razas y culturas depende en buena medida de la educación que se genere.

d) **Rango social: ¿la formación del docente supone un paso en la igualdad de oportunidades?**

Rodríguez (1998), nos dice que, “*en la búsqueda de la calidad, se debiera avanzar hacia prácticas más radicalmente democráticas y de mayor compromiso con la justicia social*”. Nosotros entendemos que el docente tiene un gran reto: “aprender lo que ha de enseñar”.

Y es que, en la sociedad actual, las corrientes educativas de tipo humanista están preocupadas por la igualdad de los derechos humanos, la justicia social y la diversidad. Puede considerarse que es una educación que pretende reconocer a cada grupo étnico, cultural y social.

Este grupo existe de forma autónoma interrelacionada e independiente con la sociedad total. Por ello el educador/a debe desarrollar habilidades sociales que le muevan a cooperar con otras culturas, comunidades y grupos.

Reconocer la diversidad cultural representa una riqueza para todos los ciudadanos, tanto de los grupos mayoritarios como minoritarios.

Aplicando una educación multicultural damos igualdad de oportunidades y ayudamos a desarrollar una sociedad cada vez mas pluralista que se orientará hacia la formación de un tipo de hombre capaz de convivir en una sociedad en la que “lo diferente es plural”.

Rodríguez (1998), nos dice que el “*qué aprender para luego poder enseñar*” en una sociedad multicultural, significa también que el educador debe salir al paso de conflictos y necesidades que traen a la escuela algunos alumnos/as derivados de la marginación, la violencia, la droga, etc. en las sociedades desarrolladas, y en las que están en proceso de desarrollo.

En Octubre de 1996, tuvo lugar la 45ª Sesión de la Conferencia Internacional de Educación. Uno de los temas discutidos fue *“El rol de los docentes en el mundo en proceso de cambio”*. Tedesco (1997), en comentario al respecto, nos dice: *“hoy mas que nunca las reformas educativas deben llegar a la escuela y a la sala de clase. En consecuencia, el docente es el actor clave del proceso de transformación educativa”*.

Pero hay una gran disociación entre el reconocimiento de la necesidad e importancia del docente y la falta de medidas económicas para formarse esos docentes. Con frecuencia, los ajustes económicos recaen en recortes para la educación con la congelación de sueldos de funcionarios. Esto ha significado el abandono de la profesión docente, la no elección, el absentismo y el pluriempleo, porque los docentes son uno de los sectores más importantes y numerosos del empleo público.

3.4.9.2 Antecedentes y Estado de la Cuestión.

En la década de los 60 existieron, y persisten en América Latina, una serie de políticas y estrategias efectivas en la determinación de un cambio en las relaciones entre el centro de renovación de los sistemas y cada una de las Instituciones que ofrecen servicios educativos.

Fueron característicos los procesos de descentralización, municipalización, etc. que fueron ejecutados de diferentes maneras y a diferentes ritmos en cada país. Pero, en lo sucesivo, los países de América Latina se plantearon, por una parte, qué políticas debían llevar a cabo los Estados y cuales dejarían para que asumieran otras instituciones. Por otro lado, se plantearon cómo deberían revisarse a sí mismos los Estados para poder cumplir con su nuevo contrato.

En cuanto a la primera cuestión conocemos que, en los años 80, amplias corrientes de opinión coinciden en que la prestación de los servicios educativos es responsabilidad del Estado a compartir con la sociedad.

Sin embargo, *“la convocatoria a la concentración, la información y evaluación, la compensación de diferencias y la promoción de la innovación y transformación pedagógica, fueron funciones que quedaron bajo la responsabilidad de los estados”*(Tedesco 1987).

Para llegar a esto, se exigió una fuerte revisión acerca de la propia organización de los Estados, su relación con los establecimientos educativos y otra serie de cuestiones.

Llegados los años 90, las Reformas educativas en América Latina se inician ante el imperativo de la necesidad y con una alta cuota de voluntarismo, pero probablemente esto resulta absolutamente insuficiente para sostener una transformación modernizadora y equitativa de los Sistemas Educativos, por la serie de limitaciones con las que se encuentran los Estados.

Actualmente, las Reformas educativas van superando dificultades: *“La reforma no es un objeto que pueda ser instalado en un lugar determinado, ni tiene propiedades esenciales que estén esperando ser descubiertas”*(Popkewitz 1995).

Se van realizando gestiones educativas en la línea de:

- Pautas o reglamentos de convivencia (caso de Argentina y Uruguay, Brasil).
- Programas estatales para proveer a los alumnos de sectores populares de lo mínimo e imprescindible para participar en la docencia: libros, cuadernos, programas compensatorios.
- Acciones de investigación y desarrollo de capacitación de funcionarios y asesoramiento, etc.

Hay pocas investigaciones sobre el resultado de estas gestiones educativas, pero, en general, podríamos concluir que los procesos de reforma de los Estados para sostener las reformas educativas dependerán, hoy mas que nunca, de la intervención de todos los sectores educativos: autoridades educativas nacionales, las instituciones de origen intelectual, los pedagogos reformadores, los movimientos educativos y los propios educadores, y las ayudas internacionales.

Respecto a las ayudas internacionales es importante señalar los programas de cooperación que existen a varios niveles. Por ejemplo, los programas de cooperación de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno, los que parten de Ministerios, Comunidades Autónomas, Ayuntamientos. Citamos algunos ejemplos:

3.4.9.3 Programas de Cooperación en el Marco de la Cumbre Iberoamericana

I Programa Iberoamericano de Modernización de las Administraciones Educativas (IBERMADE).

El objetivo de este programa es ofrecer apoyo y asistencia técnica para la modernización de las administraciones educativas, científicas y culturales.

II Programa de Cooperación con Ibero América para el Diseño de la Formación Profesional (IBERFO)

El objetivo de este programa es proponer modelos alternativos, estrategias e instrumentos para la vinculación del sistema educativo con el sistema productivo y el trabajo.

III Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación:

Es un programa dirigido a identificar en cada uno de los países de la región las necesidades y demandas de capacitación y asistencia técnica. Además pretende capacitar recursos propios para sustentar la instalación de sistemas de evaluación que respondan a necesidades regionales.

En general con los programas anteriores contemplados; se pretende aportar una nueva visión sobre la manera mas apropiada de abordar una mejora en la Formación Docente en Latino América, involucrando a los Gobiernos y sus funcionarios, y un ejemplo es el caso de El Salvador, país en desarrollo; y que es uno de los que tiene un nivel de pobreza extrema, y en el cual se están

llevando a cabo propuestas de reformas para poder aportar mejoras sustanciales en materia de Formación Docente y mejora de la Educación.

3.4.10 Referente de las Leyes, Formación Docente en México.

El Artículo 3º. Constitucional, en México establece el ideario filosófico de las grandes políticas educativas; se reconoce ahí el derecho fundamental de los individuos a recibir educación y la obligación que al Estado corresponde de ofrecerla, en él se define la orientación de la educación hacia el desarrollo armónico del ser humano, el patriotismo y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.

México, en el marco del federalismo, responde a estas grandes orientaciones de la política educativa y las asume en sus propios ordenamientos, reconociendo de esta forma a la educación como un baluarte fundamental en la construcción de una mejor sociedad.

.

Así, la educación en México ha intentado superar los desafíos que representan el brindar una educación para todos, pero de calidad, y el contar con un sistema educativo bien integrado, eficiente y transparente, para que ésta coadyuve al logro de un desarrollo económico sustentable, en lo productivo, en lo humano y en lo ambiental.

Ante la constante del cambio en todos los ámbitos de la sociedad mundial, los próximos años presentarán retos y oportunidades que obligan a estar preparados para enfrentarlos apropiadamente, teniendo la educación un papel estratégico en la construcción de lo que deberán ser escenarios de atención deseables.

3.4.11 Programa Nacional de Educación, en México.

En México, la filosofía educativa fundamental está contenida en el artículo 3º Constitucional, donde el Gobierno de la República reconoce el derecho de todo individuo a recibir educación y la obligación del Estado a impartirla.

En él se señala que “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.

En función de ser obligación de la Administración planificar y gestionar la formación permanente del profesorado, ésta se ha “institucionalizado”, lo que ha dado lugar a un incremento sustantivo de inversión económica en este ámbito, a un **crecimiento en la Formación Docente**, y finalmente se ha conseguido una alta participación del profesorado.

La Formación Docente en el sistema educativo es el proceso social que hace posible que cada generación desarrolle sus actividades a partir de lo creado por las generaciones anteriores, para que así no tengan que reinventar las formas de relacionarse y obtener lo necesario para vivir y desarrollarse.

Gracias a los procesos educativos, cada generación recrea y transforma la enorme riqueza que es el acervo cultural que ha producido el hombre a lo largo de la historia, y construye el futuro a partir de lo alcanzado en el pasado.

En las sociedades contemporáneas, la responsabilidad de asegurar que estos procesos de asimilación, recreación y transformación de la cultura se den de manera que aseguren formas más justas y humanas de convivencia, es de los sistemas educativos, de los que depende en gran medida la definición y operación de las formas de interacción entre los hombres y con su entorno.

En sociedades modernas como la de México, la educación tiene tres grandes objetivos:

A. Establecer y promover el desarrollo de las capacidades individuales (físicas, intelectuales, artísticas, afectivas, sociales y morales).

B. Fomentar los valores que aseguren una sana convivencia, solidaria y comprometida, esto es, formar ciudadanos y,

C. Incidir en el desarrollo de las competencias que requiere un mercado Laboral cada vez más complejo, cambiante y diversificado.

También se garantiza una educación laica y gratuita, así como democrática, nacional y que contribuirá a la mejor convivencia humana. Para esto el Estado mexicano promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, así como otorgará, negará y retirará el reconocimiento de validez oficial de los estudios que se realicen en planteles particulares.

En función de ser obligación de la Administración planificar y gestionar la formación permanente del profesorado, ésta se ha “institucionalizado” , lo que ha dado lugar a un incremento sustantivo de inversión económica en este ámbito, a un crecimiento en la Formación Docente, y finalmente se ha conseguido una alta participación del profesorado .

La formación de la planta docente tiene repercusiones más allá del salón de clases. Las metas de crecimiento, desarrollo y bienestar social que las naciones determinan tienen estrecha vinculación con los resultados que se obtengan en las aulas.

Un recorrido por el mapa nos permite comprobar que los países que invierten en la profesionalización de su cuerpo docente alcanzan altos niveles de aprendizaje, lo que impacta positivamente en el desarrollo socioeconómico de su población.

El sistema educativo mexicano requiere la revisión de sus límites frente a la sociedad del conocimiento. El aprovechamiento de las nuevas tecnologías en vinculación con la formación de su capital humano, permitirá alcanzar las metas a las que la nación aspira.

Se tiene la conciencia de la importancia de contar con maestros calificados. Sin embargo, el desempeño del docente se encuentra hoy cuestionado. Sus derechos, sus funciones, la calidad de los resultados obtenidos y las herramientas que utiliza en su quehacer, son observados y revisados ante el avance tecnológico, con un entorno en constante cambio y frente la expectativa creciente de la sociedad respecto a la aportación de su gestión.

El maestro se enfrenta a condiciones novedosas, por lo tanto, su formación deberá corresponder a los retos actuales. La toma de conciencia de los cambios que en el entorno del docente se han producido, permite determinar las habilidades y las competencias que requiere para realizar su oficio y los programas de formación que le ayudarán a desarrollarlas.

Y todo esto sumado a las presiones gubernamentales y sindicalistas, que impiden que se retome la responsabilidad de las instituciones educativas de manera mas objetiva para abordar su desarrollo educativo, ya que el ambiente esta politizado.

3.4.12 Referente de la Formación Docente en México (Universidad Veracruzana)

3.4.12.1 El desarrollo de la Formación Docente, la Universidad Veracruzana.

La Universidad Veracruzana fundada en el año de 1944, es una institución regional cuyas características son determinadas por el entorno social y cultural del Estado al que pertenece y que aun cuando no cuenta con autonomía es considerada como una de las cinco primeras universidades públicas del país.

La Universidad Veracruzana pertenece al subsistema nacional de universidades y consecuentemente se integra a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) de la que emanan las acciones jurídicas, políticas y pedagógicas para planificar y desarrollar las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura que son asumidas por esta universidad.

Es pertinente decir que la ANUIES como rectora de las políticas nacionales de educación, cobra importancia en los años 70's ante la problemática que confrontan las instituciones de educación superior (expansión y diversificación), en este aspecto aborda la formación de profesores como una actividad prioritaria. Vale recordar la influencia que tuvieron las reuniones nacionales de la ANUIES celebradas en Hermosillo (1970), Villahermosa (1970), Toluca (1972) y Querétaro (1975); que repercuten en las universidades del país y por ende en la Veracruzana.

Fue precisamente en 1974, en cumplimiento de los acuerdos de la ANUIES (Toluca, 1972) que se inicia el programa de Formación de Profesores en la Universidad Veracruzana, creándose el Departamento de Actualización y Mejoramiento de Profesores (DAMP) como parte de la estructura y funciones de la Dirección de Actividades Académicas, que tenía como objetivo primordial el capacitar y actualizar al personal de la universidad en los aspectos técnico-pedagógicos, a través de una serie de actividades que se fueron reformando en base a sus propias exigencias, recursos humanos y financieros.

Inicialmente se llamó DAMP, hasta 1988 en que la Dirección de Actividades Académicas desaparece integrando sus funciones en diversos organismos y creándose la Dirección de Formación y Actualización Docente que retomó los

objetivos del DAMP. En 1993 esta Dirección pasa a ser Coordinación de Formación y Actualización Docente, integrándose a la Dirección de Desarrollo Universitario.

Los organismos de la formación docente en la Universidad Veracruzana han dependido de la Secretaría General Académica; la estructura, funciones y denominaciones han sido determinadas por las autoridades de la administración central.

3.4.12.2 Políticas de formación docente en la Universidad Veracruzana.

La normatividad para el establecimiento de la formación docente se establece en el Estatuto del Personal Académico, el Contrato Colectivo y los planes de trabajo del Rector en turno.

La obligatoriedad para que la Universidad establezca la formación docente surge desde el inicio del DAMP en el año de 1974; posteriormente se establece la Comisión Mixta de Capacitación Docente, en la que intervienen tanto el sindicato del personal académico como integrantes del DAMP.

Actualmente la política nacional establece que la formación de profesores se realizará a través de los programas de posgrado. La Universidad Veracruzana cuenta con dos estrategias: ofrecer el Diplomado de Educación Superior por parte de la Coordinación de Formación Docente y el Programa de Becas a los profesores para realizar estudios en universidades del país y del extranjero.

En fechas recientes, a través de un convenio con la Universidad Nacional a Distancia de Madrid, España, (UNED) se establecieron los Doctorados en Educación y en Economía Financiera para los profesores de la Universidad Veracruzana.

3.4.12.3 Funciones de la Formación Docente.

Las funciones realizadas por los organismos encargados de la formación docente en la U.V. han sido de dos tipos: técnico-pedagógicos y Administrativos.

Dentro de las técnico-pedagógicas resaltan los diagnósticos de necesidades de formación y actualización, planificación de acciones, desarrollo de las mismas y evaluación de su desempeño; en cuanto a las administrativas se encuentra la elaboración de presupuestos, supervisar el cumplimiento de las acciones y del personal que colabora, promoción y difusión de las acciones propias de la Dirección e informar a las autoridades universitarias respectivas.

Los recursos humanos que se han integrado al trabajo de formación docente se han caracterizado por tener categoría de confianza y de base. El personal de confianza es el que realiza las actividades técnico-pedagógicas señaladas anteriormente y cuya preparación profesional es de Pedagogía en su mayoría y Psicología, en un porcentaje menor.

Actualmente la DFD cuenta con un Director General que atiende la Coordinación de Orientación Educativa y la de Formación Docente, un técnico académico, tres analistas, once trabajadores administrativos y un intendente, para la atención de las acciones de formación y actualización de profesores de la Universidad Veracruzana.

3.4.12.4 Políticas de Formación Docente en las Dependencias

Las políticas de formación docente y las instituidas desde que se inició ésta en la U.V. han sido la de abordar por un lado la formación técnico-pedagógica y por otro la disciplinaria o de actualización.

Asimismo, los programas de formación docente no representan una erogación para los profesores de esta Universidad, pues se les otorgan los materiales y los servicios sin costo alguno; también las acciones de formación y actualización se proporcionan a los profesores en sus lugares de trabajo.

El presupuesto del DAMP procede inicialmente del que se otorgaba a la Dirección de Actividades Académicas que incluía, los aportes de la Universidad, de la SEP y del propio Gobierno del Estado de Veracruz.

Posteriormente y ante las políticas sexenales de considerar la formación docente como prioridad dentro de los programas educativos, se aportan partidas especiales para la actualización y formación docente por parte de PRONAES, PROIDES y más recientemente por FOMES y SUPERA.

3.4.12.5 Estrategias

Para llevar a efecto los programas de formación docente de la Universidad y considerando la descentralización de la misma, en cada Vicerrectoría existe un coordinador que tiene como función promover, difundir y coordinar las acciones que desarrolla la Coordinación de Formación Docente, desplazándose el personal encargado de realizar los cursos, conferencias y seminarios programados en la unidad central.

El desarrollo de la formación docente en la U.V. ha pasado por tres etapas caracterizadas por las tendencias teórico-metodológicas que fundamentan sus programas, estas etapas han sido: la tecnológica, la psicosocial y la ecléctica.

3.4.12.6 La tendencia de la Tecnología

Dentro de la primera etapa (1974-1984) se crean los siguientes módulos: diseño de programas, técnicas didácticas y evaluación; mismas que conforman el ciclo básico, con el cual se proporcionaban conocimientos e instrumentos didácticos para conducir técnicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De 1978 a 1980, de acuerdo con las necesidades detectadas en la aplicación del ciclo básico, se integran tres unidades más: dinámica de grupos, relaciones humanas y sociología educativa. Por último, a finales de ese año, se integran otras tres unidades: material didáctico, microenseñanza y comunicación, constituyéndose así el Curso de Actualización y Mejoramiento de Profesores, con una duración de 180 horas.

En la segunda etapa del DAMP, en 1982, destaca el Curso de Capacitación Básica, que se ofrecía al inicio de cada semestre escolar a todos los aspirantes a formar parte del cuerpo docente de las escuelas y facultades, cuyo objetivo fue: "proporcionar los elementos básicos que permitan al aspirante a partir de una conceptualización de lo que implica el acto de enseñar, comprender la complejidad de la docencia y el papel que juegan los elementos que involucran el proceso enseñanza-aprendizaje". Sus contenidos constaban de dos unidades básicas: didáctica general y microenseñanza.

3.4.12.7 La tendencia psicosocial

Durante los años de 1984 a 1987, dentro de la tendencia psicosocial se implementa una propuesta metodológica, que consiste en concebir al aprendizaje como una actividad grupal. La relación como un objeto de conocimiento no es la de un objeto que se transmite, sino la de un saber y objeto que se constituye.

Esto implica priorizar el aprendizaje construido en grupos sobre el proceso de aprendizaje individual. Lo anterior plantea consecuencias importantes en los roles del docente y el de los alumnos, la relación entre ellos (vínculo educativo), así como el aprendizaje mismo.

Partiendo de que el grupo es fuente de experiencias y de aprendizaje significativos, en el programa no sólo se considera el aprendizaje en cuanto al qué (el objeto), sino también al cómo (el proceso mismo), rescatando el grupo como instancia educativa o reeducativa.

Se pretende recrear un verdadero vínculo coordinador participante (docente-alumno), en constante comunicación, y no un profesor "autista" que da la clase desvinculado de la realidad de los estudiantes, con poca o nula comunicación.

Tomando en cuenta la experiencia de la planta docente de la Universidad Veracruzana, se establece a partir de 1984, el Programa de Formación Docente que tiene como objetivo principal el de "Involucrar a los docentes en procesos formativos tendientes a la profesionalización de la docencia orientándose fundamentalmente a la superación académica".

Dicho programa pretende la formación integral de los profesores rescatando la dimensión social, psicológica y tecnopedagógica de la práctica docente que les permitan el desarrollo de aptitudes a fin de implementar adecuadamente su práctica como tal.

El programa de formación docente está compuesto por tres áreas cuya articulación pretende dotar al docente de las bases teóricas y metodológicas del quehacer docente. Las áreas son: sociología educativa, psicología educativa y tecnología educativa.

3.4.12.8 La tendencia ecléctica

En la Universidad Veracruzana, para darle otro sentido a la formación y actualización docente, en su tercera etapa se realizó una encuesta en las cinco zonas en que se encuentra estructurada la Universidad; a partir del análisis de los resultados obtenidos se diseñó la estrategia y se implementa en 1988, la Especialidad en Docencia, como un proceso de formación.

La Especialidad en Docencia desaparece como programa de formación por considerarse que la Dirección de Actividades Académicas no tenía la personalidad jurídica para avalar un nivel profesional de posgrado, por lo tanto, dicha especialidad pasó a formar parte del Centro de Investigaciones Educativas.

Posteriormente y por acuerdo del H. Consejo Universitario se propuso que la formación docente partiera de los resultados de una encuesta. A partir del análisis de necesidades del diagnóstico formulado, se estructuran nuevamente una serie de cursos durante el periodo de 1988-1991, que traen como resultado final que se implemente el Diplomado en Enseñanza Superior, el cual tiene como finalidad primordial propiciar espacios para el análisis y reflexión de su práctica cotidiana, así como proporcionarles los elementos teórico-prácticos que coadyuven al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

El Diplomado trata de dar respuesta a las necesidades y expectativas del docente universitario.

Por último, es menester aclarar que estos dos últimos años, la base de las acciones de la DGFAD de la U.V. lo constituye el Programa Nacional de Superación del Personal Académico a nivel nacional y el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES), como línea de trabajo de la Dirección de Formación y Actualización, a través de los cuales se desarrollan programas para dar respuesta a las demandas de formación y actualización del personal académico de la Universidad Veracruzana. Resultado de estas acciones es el Programa de Formación Docente: 1993-1994.

Finalmente, durante 1994 se continúa en la misma línea de trabajo, es decir, los programas y proyectos que se están llevando a cabo, se desprenden de las políticas nacionales en lo referentes a la formación y actualización del personal académico de la Universidad Veracruzana, que dan base a la creación de la Dirección General de Desarrollo Universitario.

A fin de tener una idea más clara de los propósitos y del programa y de la Dirección citadas, se describen a continuación:

A.- Programa de formación docente 1993-1994.

La Dirección de Formación Docente durante este periodo atiende dos líneas fundamentales de acción académica. La línea de **formación** docente tiene como objetivo primordial proporcionar a los maestros universitarios los elementos pedagógicos, sociológicos, psicológicos, filosóficos; etc., que contribuyan al mejor desarrollo de sus actividades académicas.

La segunda línea de su quehacer tiene como finalidad coordinar y realizar acciones de **actualización** en las diversas disciplinas profesionales de acuerdo con los requerimientos que formulen las facultades o los propios docentes.

Tomando en consideración las políticas nacionales relacionadas con la formación y actualización del personal académico, así como de fondos federales se realizaron las siguientes actividades académicas.

B.- Programa de alta exigencia académica.

Cuya finalidad es mejorar las condiciones institucionales del trabajo académico para garantizar la permanencia, dedicación y desempeño del personal.

C.- Programa de actualización de alto nivel académico.

Establecido con el propósito fundamental de apoyar la actualización disciplinaria a los profesores universitarios a través de eventos académicos tales como: conferencias magistrales, cursos, talleres, seminarios, etc.

D.- Programa de estudios del personal académico en el sector productivo

Cuyo objetivo específico es la actualización disciplinaria de los profesores universitarios en alguna empresa del país.

E.- Programa de formación instrumental para el personal académico de posgrado.

Con el propósito de ofrecer otras alternativas complementarias de formación disciplinaria para los profesores, tales como: dominio de otros idiomas, uso de computadoras, análisis de textos y redacción de reportes y ensayos.

F.- Programa de titulación para el personal académico.

Su objetivo es propiciar la titulación del personal académico que por un lado no ha alcanzado el grado de licenciatura, y por otro, que ha realizado los estudios correspondientes a posgrado, proporcionando los apoyos necesarios para que reciban asesorías de personal de alto nivel y elaboren sus tesis o tesinas respectivas.

G.- Programa de desarrollo del personal académico a través de cursos de posgrado:

La finalidad es elevar la calidad del trabajo docente y de investigación que se desarrolla en la Universidad. El programa pretende impulsar y apoyar a los profesores e investigadores a realizar estudios de posgrado: ya sea en la propia universidad o en otras instituciones del país o del extranjero.

H.- Programa de estudios del personal académico en universidades extranjeras.

Con el objetivo primordial de ofrecer modalidades no convencionales en los estudios de posgrado que permitan el acceso y participación de personal académico con limitaciones de tiempo o imposibilidad de radicar en otra localidad, manteniendo niveles académicos iguales a los de los programas convencionales.

I.- Programa de evaluación sobre el desempeño docente en la Universidad Veracruzana:

El objetivo es conocer el desempeño del docente universitario a través de la opinión de sus alumnos, para elevar así la calidad académica de los profesores universitarios.

J.- La Dirección General de Desarrollo Universitario (1994)

Por acuerdo de las autoridades universitarias, la Dirección de Formación y Actualización Docente se reestructura, cambiando de nombre a Dirección General de Desarrollo Universitario, de lo cual se deriva la apertura de sus acciones académicas, contándose entre ellas:

- Programa de actualización disciplinaria de alto nivel académico.
- Programa de desarrollo del personal académico a través de estudios de posgrado.
- Programa de titulación del personal académico.
- Diplomado en Enseñanza Superior.

Actualmente se encuentra realizándose el Diplomado en Enseñanza Superior en las zonas de Xalapa, Veracruz y Poza Rica, así como el programa de Doctorado en Educación de la UNED mencionado anteriormente y que constituye un sistema a distancia con sede en la ciudad de Xalapa y con asesores de la UNED en España; la acreditación y certificación será dada por la misma UNED.

3.4.12.9 Prácticas de formación docente

En primer lugar se planifican los cursos, se contrata personal idóneo para la elaboración de los materiales escritos y que se convertirán posteriormente en coordinadores de los grupos; la metodología de enseñanza es dinámica tratando de que los participantes manifiesten su experiencia y concluyan en un proceso de reflexión.

Los contenidos de los cursos abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje (elaboración de programas, material didáctico, dinámica de grupos y técnicas de participación) y aquellos elementos para la comprensión de la función docente (técnicas para la investigación de la docencia, teorías de la educación, corrientes psicológicas para la educación).

Con todos estos datos, conceptos y explicaciones, se han presentado los elementos básicos para el desarrollo de la formación docente de la Universidad Veracruzana, que contiene indicadores generales que se dan a nivel nacional y los particulares que de algún modo distinguen a la Universidad Veracruzana.

3.5 CONSIDERACIONES IMPORTANTES

RESUMEN: Del rastreo realizado, podemos reflexionar y concluir que **La Formación Docente tiende hacia una integración de competencias básicas** en varios países desarrollados que están formando de manera integral al profesorado, **y considero** que estos referentes nos dan pauta de la dirección del cómo y por que se esta llevando a cabo de esta manera en la Formación y desarrollo de los Docentes en el Mundo y que con esto se pretende mejorar la tarea académica y sus resultados, en el aprendizaje de los alumnos.

En Estados Unidos por ejemplo se apuesta por:

Que la formación docente en Estados Unidos ha cambiado drásticamente en los últimos años. Existen dos fuerzas impulsoras tras estos cambios: una es

intrínseca y proviene del interior de la comunidad de los educadores (maestros, investigadores, elaboradores de política, administradores, Etcétera);

La otra es externa y proviene principalmente de los funcionarios de gobierno, tanto al nivel federal como estatal.

La primera de estas fuerzas encuentra expresión en un esfuerzo por concebir al maestro, tratarlo y formarlo como a un profesional; la segunda, busca promover la responsabilidad por los resultados, el desarrollo de estándares y la medición del desempeño y la formación del maestro en función a esos estándares.

Estas dos fuerzas, si bien han sido separadas para propósitos de descripción y de análisis, están trabajando juntas de muchas maneras, afectándose mutuamente y dando origen a una dirección común, pero también creando tensiones que aún afectan intensamente el proceso de cambio educativo y la formación docente.

Entre los resultados, puedo citar que se incluyen los siguientes:

En la actualidad los maestros son reconocidos como profesionales: personas expertas en la enseñanza y el aprendizaje que desarrollan conocimientos nuevos involucrándose en iniciativas de investigación; personas que están constantemente revisando y evaluando su propio desempeño y los resultados del mismo, a través del progreso de sus alumnos; personas que regularmente se reúnen con colegas para analizar temas relacionados con la profesión.

La profesión docente ha desarrollado estándares específicos que deben ser satisfechos por todos sus integrantes. Estos estándares guardan relación con lo que se espera del maestro antes de obtener su certificación o licencia (el tipo de preparación que ha completado, el número de horas de práctica, el contenido de los cursos que ha tomado, resultados en las pruebas estandarizadas).

Se evidencian importantes cambios curriculares; tanto en las escuelas como en las instituciones formadoras de docentes que reflejan cambios demográficos, una

nueva visión de cómo aprenden los niños y una tendencia hacia la integración de las escuelas a sus respectivas comunidades.

También se han producido importantes cambios en las instituciones de formación docente del país. Si bien éstas continúan siendo instituciones de educación superior, ahora trabajan más estrechamente que nunca con escuelas primarias y secundarias como asociados en el proceso de formación de docentes.

En Europa se perfilan las competencias;

Considero que es importante referirnos al proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que se inició con la Declaración de Bolonia de 1999, y que incluye entre sus objetivos la adopción de un sistema flexible de titulaciones, que promueve oportunidades de trabajo para los estudiantes en una mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo.

Esta declaración establece un horizonte temporal para alcanzar este espacio hasta el año 2010, y se prevén fases cada dos años de realización, cada una de las cuales finaliza con una conferencia de ministros responsables de la educación superior, en la que se revisa lo conseguido y se establecen nuevas directrices para el futuro. Hasta la fecha se han llevado a cabo las Conferencias de Praga en el año 2001 y la de Berlín en 2003, y la reunión ministerial en Bergen, Noruega, durante el mes de mayo de 2005.

Este nuevo sistema de titulaciones, tal y como se ha confirmado en la comunicación de la Conferencia de Berlín, se basa en dos niveles diferenciados, y denominados, respectivamente, Grado y Posgrado, que, en su conjunto se estructuran a su vez en tres ciclos.

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título se requieren, por tanto, tener en el centro de sus objetivos **la adquisición de competencias** por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en

contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los **métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición.**

Se han propuesto los créditos europeos, ECTS, tal y como se definen en el real decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender.

He podido observar que la nueva organización de las enseñanzas redundante en la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos.

Por otro lado, en el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, se prevé que el Gobierno establezca las condiciones a las que deberán adecuarse **los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional.**

Los sistemas de Garantía de la Calidad, que son parte de los nuevos planes de estudios, son, asimismo, el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos.

La acreditación permite el equilibrio entre una mayor capacidad de las universidades para diseñar los títulos y la rendición de cuentas orientada a garantizar la calidad y mejorar la información a la sociedad sobre las características de la oferta universitaria.

La acreditación de un título se basa en la verificación del cumplimiento del proyecto presentado por la Universidad y facilita la participación en programas de financiación específicos como, por ejemplo, de movilidad de profesores o estudiantes.

Se establecen, también, en los reales decretos en España un sistema de acceso y admisión a las diferentes enseñanzas que aporta mayor claridad y transparencia, contemplando las distintas situaciones de transición desde ordenaciones anteriores a la actual.

Se garantizan los derechos académicos adquiridos por los estudiantes y los titulados conforme a sistemas educativos anteriores quienes, no obstante, podrán cursar las nuevas enseñanzas y obtener los correspondientes títulos, a cuyo efecto las universidades, en el ámbito de su autonomía, determinarán, en su caso, la formación adicional necesaria que hubieran de cursar para su obtención.

Además, los sistemas de acceso potencian la apertura hacia los estudiantes procedentes de otros países del Espacio Europeo de Educación Superior y de otras áreas geográficas, marcando una nueva estrategia en el contexto global de la Educación Superior.

Por otra parte, **considero** que uno de los objetivos fundamentales de esta organización de las enseñanzas es fomentar la movilidad de los estudiantes, tanto dentro de Europa, como con otras partes del mundo, y sobre todo la movilidad entre las distintas universidades españolas y dentro de una misma universidad. **Y hacer de la tarea Docente un reto de esfuerzo y realización.**

En el Marco de la propuesta hecha por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En México y la Universidad Veracruzana, se están siguiendo directrices que emulan a Estados Unidos y Europa, dentro del contexto de la Formación Docente y mejora de la Enseñanza-aprendizaje;

Aunque el Artículo 3º. Constitucional, en México establece el ideario filosófico de las grandes políticas educativas; se reconoce el derecho fundamental de los individuos a recibir educación y la obligación que tiene el Estado de ofrecerla, en esto se define la orientación de la educación hacia el desarrollo armónico del ser humano, el patriotismo y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.

Por consiguiente **he podido** observar que la educación en México esta intentando superar los desafíos que representan el brindar una educación para todos, pero de calidad, y contar con un sistema educativo bien integrado, eficiente y transparente, para que este contribuya al logro de un desarrollo económico sustentable, en lo productivo, en lo humano y en lo ambiental. Se esta pasando de la Educación masiva a la Educación mas incluyente y selectiva con calidad.

Ante la constante del **cambio en todos los ámbitos de la sociedad mundial**, los próximos años estarán presentando retos y oportunidades que obliguen a estar preparados para enfrentarlos apropiadamente, teniendo en este momento a la

Educación un papel estratégico en la construcción de lo que deberán ser escenarios de atención deseables.

Puedo citar que la Formación Docente en el sistema educativo mexicano es un proceso social que esta haciendo posible que cada generación desarrolle sus actividades a partir de lo creado por las generaciones anteriores, para que así no tengan que reinventar las formas de relacionarse y obtener lo necesario para vivir y desarrollarse.

Gracias a los procesos educativos Mundiales, cada generación recrea y transforma la enorme riqueza que es el acervo cultural que se ha producido en México y en el Mundo a lo largo de la historia, y que construye el futuro a partir de lo alcanzado en el pasado, con los esquemas de desarrollo en Estados Unidos, y la Unión Europea.

En las sociedades contemporáneas, como es el caso de EE. UU. Y la Comunidad Económica Europea la responsabilidad de asegurar que estos procesos de asimilación, recreación y transformación de la cultura se den de manera que aseguren formas más justas y humanas de convivencia mundial.

Por tal motivo México esta insertando en sus programas de Formación Docente, una serie de lineamientos de los modelos de EE UU y Europa, un recorrido por el mapa nos permite comprobar que los países que invierten en la profesionalización de su cuerpo docente alcanzan altos niveles de aprendizaje, lo que impacta positivamente en el desarrollo socioeconómico de su población.

El sistema educativo mexicano requiere la revisión de sus límites frente a la sociedad del conocimiento. El aprovechamiento de las nuevas tecnologías en vinculación con la formación de su capital humano, permitirá alcanzar las metas a las que la nación aspira.

Se tiene la conciencia de la importancia de contar con maestros calificados. Sin embargo, el desempeño del docente se encuentra hoy cuestionado. Sus derechos, sus funciones, la calidad de los resultados obtenidos y las herramientas que utiliza en su quehacer, son observados y revisados ante el avance tecnológico, con un entorno en constante cambio y frente la expectativa creciente de la sociedad respecto a la aportación de su gestión.

Concluyo que el maestro se esta enfrentando a condiciones novedosas, por lo tanto, su formación deberá corresponder a los retos actuales. Aplicar modelos que estan dando resultado en otros paises, la toma de conciencia de los cambios que en el entorno del docente se estan produciendo, ha permitido determinar las habilidades y las competencias que requieren para realizar su oficio y los programas de formación que les ayuden a desarrollarlas.

El caso de la Universidad Veracruzana en la Formación Docente

En relación a la Universidad Veracruzana, actualmente la política nacional establece que la formación de profesores se realizará a través de los programas de posgrado. La Universidad Veracruzana cuenta con dos estrategias: ofrecer el Diplomado de Educación Superior por parte de la Coordinación de Formación Docente y el Programa de Becas a los profesores para realizar estudios en universidades del país y del extranjero.

En fechas recientes, a través de un convenio con la Universidad Nacional a Distancia de Madrid, España, (UNED) se establecieron los Doctorados en Educación y en Economía Financiera para los profesores de la Universidad Veracruzana.

He podido constatar que existe un Programa de desarrollo del personal académico a través de cursos de posgrado; la finalidad es elevar la calidad del trabajo docente y de investigación que se desarrolla en la Universidad. El programa pretende impulsar y apoyar a los profesores e investigadores a realizar estudios de posgrado: ya sea en la propia universidad o en otras instituciones del país o del extranjero.

Opino que tanto en Europa como en América, hay un esfuerzo importante para mejorar los programas de Formación Docente, en beneficio de los alumnos, y del compromiso que existe de formar gente; para integrarla a la sociedad con buenas bases de cultura, y que sepa convivir en un Mundo cada vez más competitivo y difícil en el ámbito laboral.

Pienso por lo que se ha podido rastrear en el entorno macroeconómico, que Europa lleva la delantera en cuestión de desarrollo y Formación Docente, y esta llevando a cabo planes y programas incluyentes para una Educación Universal, y que esto permita el transito de los estudiantes entre varios países.

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLOGICO

IV MARCO METODOLOGICO

4.1 Planteamiento del problema.

Podemos afirmar que la situación que prevalece en el ámbito de la Educación en el mundo, y en nuestro caso México; es de problemas en el aprendizaje y rendimiento escolar, lo que obliga a los gobiernos a impulsar políticas de mejora en los planes y programas de enseñanza, así como en **la formación de los profesores**, a fin de garantizar el proceso educativo, de la mejor manera.

Como se sabe, la Educación y la Salud, son áreas estratégicas de desarrollo en cada uno de los países en el Mundo, cuando un país tiene buena educación y salud, los resultados en el nivel de calidad de la población son mejores, tenemos el caso de Finlandia con un nivel de vida alto, y un rendimiento escolar alto, y ocupa el primer lugar en el Ranking mundial de resultados educativos.

Los maestros que están ahora frente a grupo, atienden diferentes tipos de problemas que les plantean los alumnos, quizás cuando ellos iniciaron en el puesto, pensaron que la tarea sería difícil, pero no se imaginaron cuanto. Por tal motivo están concientes que es indispensable la preparación y actualización constante en al área de la pedagogía y los nuevos conocimiento tecnológicos de herramientas tecnológicas.

La formación docente es una tendencia mundial, que va a permitir escalar mejores sitios de avance académico y por consiguiente los ansiados resultados finales en la eficiencia escolar y su relación con la deserción, por tal motivo se debe enfatizar que la solución en esta problemática escolar de aprovechamiento escolar, va de la mano con la formación docente, y cuando esta no existe, o si existe no es aprovechada de la mejor manera por los profesores.

La función docente, una de las preocupaciones didácticas ha sido desde antaño el estudio de la función docente. No es necesario insistir ahora en la trascendencia que presenta en el proceso didáctico la actuación del profesor, punto de origen, además de la calidad de enseñanza y de la educación en general.

Pero, aceptada la importancia de la función docente en el debate didáctico no se escapa del cuestionamiento discursivo. Su evolución y sus crisis prácticamente han estado presentes a lo largo de nuestro siglo. Sobre todo en las últimas décadas han aparecido múltiples voces que han cuestionado la función tradicional del profesor, a la par que se han aportado alternativas en las funciones y en las nuevas competencias a desempeñar.

Este cuestionamiento, y por tanto, cambio de rol, no es más que una consecuencia directa del cambio que progresivamente se produce en la sociedad. De manera que, el profesor no puede seguir siendo el **monopolizador del saber y transmisor de conocimiento** (modelo tradicional), sino que cobra nuevo protagonismo, en cuanto a competencias sobre todo, por la interacción entre las instituciones educativas y formativas, por un lado, y sociedad en su conjunto, por otro.

Las ideas de este preámbulo nos remite a un acotamiento sobre la **función docente** como un conjunto de acciones-actividades-tareas en las que participa el profesor en un contexto de intervención institucional (ya sea en el interior de las aulas o en su interacción con otros colegas o directivos), así como en la interacción con los padres y la comunidad en general (Tejada, 1997:9).

El contexto de intervención como configurador de la función docente, este primer intento de análisis de la función docente indica que ésta, así como los roles implicados, están en estrecha relación con el contexto de intervención donde

opera el profesor. Contexto, pues, de interacción social que puede analizarse en tres niveles; Sociocultural, institucional e instructivo:

a) **Contexto Sociocultural:** es el nivel más amplio. La dependencia de la función Docente viene determinada por cuanto el profesor -la escuela en términos amplios tienen encomendado la integración del alumno a lo social (socialización).

Desde una perspectiva convencional, el papel del profesor se concreta en la transmisión de una serie de valores, conocimientos y formas de actuar que se consideran fundamentales para la conservación de la cultura.

Considero que en este sentido el papel del profesor es mediador, actuando tanto mejor cuanto más conocimientos y de forma más exacta los transmite a sus alumnos.

b) **Contexto institucional:** La institución escolar goza de toda una estructura organizativa que influye directamente en la actuación del profesor. De un lado, el profesor como un miembro más de la comunidad educativa desarrolla un proyecto educativo y de centro, que afecta tanto a su actuación en el aula como en la propia institución.

Por otro lado, como un elemento más de la organización se inscribe dentro de una estructura relacional. De este modo, el docente se encuentra simultáneamente dependiendo de ciertas instancias que afectan a su relación de trabajo entre iguales-colegas, a la vez que está investido profesionalmente de una determinada autoridad que debe ejercer con el grupo de alumnos tanto en el aula como fuera de ella.

En el primer caso, en relación específica con el curriculum, es un miembro más que interviene en el diseño del mismo, y en el segundo caso, se le exige una

responsabilidad directa en el desarrollo de la docencia en el aula y en las instituciones internas del centro.

c) **Contexto instructivo:** Es en este contexto donde el profesor adquiere mayor protagonismo desde una perspectiva didáctica; por algo es el responsable directo de la creación de un clima social donde la interacción es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La calidad de ese clima de hecho se convierte en una variable irrenunciable para la efectividad de la enseñanza. Es más, en esta situación aparecen dos funciones genuinas del profesor: el profesor como instructor y el profesor como organizador.

En el primer caso, el profesor planifica la enseñanza, elige los objetivos de aprendizaje, selecciona y secuencia los contenidos, diseña las actividades, elige los medios y recursos, diseña el sistema de evaluación, etc.

En el segundo caso, el profesor realiza toda una serie de actividades relativas a las formas de comportamiento del alumno en clase, a la distribución de los horarios y de los materiales, a las formas de relación del alumno con sus compañeros y consigo mismo, etc. En una palabra es pieza activa de la dinámica del grupo en situación interactiva con todo lo que ello comporta.

Es necesario recalcar que no sólo el profesor es mediador, existiendo simultáneamente otros mediadores, entre los que cabe destacar también al alumno.

En una perspectiva cultural más moderna, el docente es el centro de donde nace y desde donde se programa la acción.

El rol del profesor varía en el sentido que no se centra tanto en la transmisión de valores como en la estimulación del desarrollo personal del alumno, de manera

que este último pueda ser un constructor de cultura más que un continuador de la misma.

Es decir, se admite el papel mediador del alumno participante en la instrucción (José Tejada Fernández, 2001).

El profesor tiene un papel determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje: es un mediador entre el curriculum y sus destinatarios entendiendo que estos destinatarios son también mediadores de su propio aprendizaje.

Esta afirmación inicial, que puede resultar muy rápida, tiene consecuencias importantes:

- El docente como un responsable del polo de la enseñanza incide en ella desde lo preinteractivo, lo interactivo y lo postinteractivo. Es decir, **su influencia afecta a los procesos de planificación, de desarrollo práctico de su acción y de la evaluación de la misma en el aula.**

Tales procesos, quedan afectados por otros factores más amplios y envolventes de la función docente, cuales son el contexto específico de la institución educativa y el contexto general (variables endógenas y exógenas en la terminología de Ferrández (1996), al referirse al acto didáctico).

- Por tanto, el **docente es un elemento constitutivo e imprescindible clave de la calidad de la enseñanza** y de la educación en general. No hay duda sobre la influencia de su actuación en los resultados educativos (rendimiento académico, actitudes, motivación, etc.); así lo han demostrado las investigaciones en las últimas décadas, sobre formación docente.

Sin embargo, se sabe que no hay una relación unívoca y directa entre resultados logrados por los alumnos y la actuación docente. Se pretende decir, que no se

puede atribuir al profesor toda la afectación de tales resultados educativos, sino que él mismo es un solo factor más en el sistema de factores explicativos de los mismos. De ahí que no se pueda tampoco atribuir toda la responsabilidad al docente en la oportunidad de mejorar la enseñanza.

Sin embargo, sí que se asume que ningún cambio para la mejora de la enseñanza puede realizarse sin su participación ni sin su intencionalidad transformadora.

-Se da la paradoja que disponiendo de suficiente información sobre la incidencia del docente, gracias a los estudios realizados sobre su actuación, exista una **falta de correspondencia entre ésta y la mejora en los planteamientos formativos del profesor y su desarrollo profesional.**

-Por otra parte, también se observa, que **los adelantos tecnológicos y el mejoramiento de los recursos no han incidido en el cambio de la función y roles docentes.** Con esto se pretende decir que se prescinde de elementos capaces de incidir más en planteamientos innovadores, y no seguir agarrados como náufragos al inmovilismo y a los estilos tradicionales de enseñanza.

-Además, hoy no se asume que el profesor sea un mero ejecutor en el desarrollo curricular, sino que es un mediador más entre el curriculum y la situación real en la que se desarrolla. Esto quiere decir que el docente interpreta y redefine la enseñanza en función de su conocimiento práctico, de su manera de pensar y entender la acción educativa.

4.2 Preguntas Básicas en la Investigación.

Con lo anterior podemos vislumbrar de manera mas objetiva la mejora escolar a través de la actualización ò formación docente, y podemos formular las siguientes preguntas de nuestra investigación:

¿Es la Formación Docente una herramienta en la mejora del proceso educativo?

¿Son los Docentes los responsables del aprovechamiento y rendimiento escolar?

¿Están las autoridades concientes de los alcances y limitaciones de los profesores?

¿Cual es la participación real del Estado en los resultados educativos?

¿La sociedad tiene injerencia en los resultados educativos?

4.3 Objetivos de la Investigación.

De tal forma que es conveniente establecer los siguientes objetivos de nuestra investigación en el planteamiento del problema:

1.-Actualizar a los profesores en habilidades pedagógicas que atiendan a los propósitos educativos enunciados desarrollo de capacidades, valores y competencias.

2.-Mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje facilitando herramientas tecnológicas de educación y desarrollando la investigación-acción en el aula.

2bis.-Apoyar a los alumnos en la construcción del conocimiento con técnicas educativas como el trabajo colaborativo.

3.- Establecer que el centro escolar sea unidad básica de cambio en el desarrollo curricular y en la innovación sobre la práctica Docente.

4.-Involucrar a las autoridades y a la sociedad en la mejora de los resultados educativos.

4.4 Justificación de la viabilidad en la Investigación.

La enorme oportunidad que representa el conocer de fondo y forma las condiciones que prevalecen en el ámbito del proceso de la Educación en las escuelas, permitirá tomar las decisiones convenientes para aseverar que la **Formación Docente** es vital en el logro de mejores resultados en el rendimiento escolar, y debido a que es factible el acceso a conocer de cerca, los resultados pasados, presentes y su tendencia futura, hace asequible la investigación y ésta se torna interesante y atractiva para estructurar estrategias que puedan ser traspolados a diferentes ámbitos educativos.

En la actualidad los maestros son reconocidos como profesionales: personas expertas en la enseñanza y el aprendizaje que desarrollan conocimientos nuevos involucrándose en iniciativas de investigación; personas que están constantemente revisando y evaluando su propio desempeño y los resultados del mismo, a través del progreso de sus alumnos; personas que regularmente se reúnen con colegas para analizar temas relacionados con la profesión, que están constantemente renovando sus conocimientos y aprendizaje y que cuentan con apoyo para hacerlo (tanto en términos de tiempo como de financiamiento).

La profesión docente ha desarrollado estándares específicos que deben ser satisfechos por todos sus integrantes. Estos estándares guardan relación con lo que se espera del maestro antes de obtener su certificación o licencia (el tipo de preparación que ha completado, el número de horas de práctica, el contenido de los cursos que ha tomado, resultados en las pruebas estandarizadas); lo que se espera de él en el aula y en la carrera (oportunidades y desafíos de desarrollo profesional, expectativas de un aprendizaje permanente tanto informalmente como formalmente obteniendo un título de Magíster); lo que se espera de las

instituciones responsables por su formación (criterio de selección, *curriculum*, horas de práctica, etcétera); y lo que se espera de los alumnos a quienes enseña (según mediciones de resultados en pruebas estandarizadas).

Se evidencian importantes cambios curriculares –tanto en las escuelas como en las instituciones formadoras de docentes que reflejan cambios demográficos, una nueva visión de cómo aprenden los niños y una tendencia hacia la integración de las escuelas a sus respectivas comunidades. Estos cambios incluyen la voluntad de crear un *curriculum* multicultural, antisesgo y más inclusivo y prácticas que consideren las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de la totalidad de los niños y maestros; una mayor concentración en las materias básicas de estudio (matemática, lectura, composición, ciencias naturales y ciencias sociales); y un mayor énfasis en la participación y actividades de la escuela y del personal docente, en la vida de la comunidad.

Varios estudios de investigación han demostrado que cuando se utiliza el método constructivista en la formación de docentes, se obtienen resultados bastante positivos: maestros dedicados, reflexivos, considerados y eficientes (Van Strat y Gibson, 2001; Darling-Hammond y McLaughlin, 1995).

4.5 Implicaciones en la Formación Docente:

Si se reflexiona sobre la responsabilidad de los docentes en el momento de preparar a sus alumnos para enfrentarse con éxito a todos los requisitos personales, culturales y laborales que se les exige día a día, se debe plantear seriamente si están preparados los docentes para desarrollar sus funciones profesionales. Posiblemente la profesionalidad de los docentes es el cúmulo de una serie de circunstancias, entre ellas, su propia vida, la experiencia que ha tenido como alumno/a, los conocimientos adquiridos durante su formación en las universidades y, en una dosis muy elevada, el grado de implicación en la tarea que desarrolla.

Los profesionales de la educación (profesorado, técnicos rehabilitadores, auxiliares,...) deben reflexionar sobre las verdaderas repercusiones de sus actuaciones, de la importancia que tienen las TIC en el momento actual y de las posibilidades que brindan a las personas normales y con discapacidades para, de esta forma, tomar decisiones y contribuir en la construcción de un sistema educativo de calidad preparado para atender a todos los alumnos por igual.

Es imprescindible, en primer lugar, poner en marcha mecanismos de concienciación referente a las posibilidades de las TIC y de la importancia de la formación e investigación en este campo. Se debe anotar que, con la finalidad de mejorar la práctica educativa, no es necesario centrarse en las declaraciones de expertos, sino que serán la reflexión y la evaluación de la tarea diaria las que mejor podrán contribuir a aumentar y mejorar la profesionalidad docente.

La preocupación por la calidad de la educación ha llevado a considerar, entre otros factores, el importante papel que desempeña el docente en el proceso educativo. Aunque éste es complejo y multifactorial, la participación del maestro tiene un impacto fundamental, de manera que puede superar algunas limitaciones propias del entorno o del medio escolar.

Sin embargo, es necesario reconocer que, hay una gran cantidad de factores que influyen en la labor del maestro y en sus resultados; condiciones del contexto: aspectos socio-económicos, culturales y hasta físico-geográficos. Otros son particulares de la institución: infraestructura, recursos, clima organizacional, etc. y condiciones propias del Curriculum: estructura del plan de estudios, calidad de los programas, sistemas de evaluación, textos, recursos didácticos.

Se aboga, en la actualidad, por un maestro más protagónico, que pueda ejercer un rol realmente profesional, un maestro autónomo que, en lugar de tener siempre que acatar y ejecutar órdenes, tenga espacio para tomar decisiones con base en las características específicas del proceso de enseñanza. Este concepto de docente genera una serie de retos a las instituciones formadoras, éstos implican cambios en sus currículos y en el rol del formador de docentes. También se generan cambios en cuanto a los procesos de capacitación a cargo de estas instituciones o de los Ministerios de Educación.

Un maestro reflexivo y crítico que se cuestiona su propia práctica e investiga nuevas vías de actuación para mejorar su docencia investigando sobre su práctica.

Para decidir adecuadamente el docente reflexivo/analítico a mi parecer debe poseer un amplio conocimiento del contenido que va a enseñar, de las opciones teóricas y pedagógicas de las características de cada alumno y de las restricciones que son producto de la situación en el aula, en la escuela o en la sociedad donde ejerce la docencia.

4.6 A un nuevo concepto de Educación, un nuevo concepto de Docente.

Una de las críticas fuertes que se le hacen a la escuela, es que no se le identifica, de manera clara, como generadora de equidad social sino, al contrario, como instancia que contribuye a mantener las desigualdades sociales y regionales en el ámbito de cada país. Las estadísticas muestran esta situación, en relación con los índices de incorporación, deserción en el sistema educativo, lo mismo con los resultados de pruebas de evaluación de los aprendizajes de carácter diagnóstico o sumativo, aplicadas a nivel nacional

Se ha señalado también el papel transmisor de la enseñanza, contra la alternativa de generar pensamiento divergente por parte de los estudiantes. Esta condición se relaciona con el papel autoritario y "disciplinador" del proceso educativo, que genera ciudadanos "domesticados".

Para alcanzar este tipo de enseñanza se dan condiciones diversas pero coincidentes en cuanto al modelo que se logra. Por una parte se han generado **dos tipos** de profesionales en relación con el proceso educativo: **los especialistas** que definen políticas y lineamientos, normas y procedimientos, así como el curriculum escolar. **Y los profesores reflexivos.**

Los primeros Con poca o ninguna participación de los docentes de base; éstos constituyen el otro tipo de profesional, que asume una posición de estar a la expectativa acerca de los cambios que impulsa el gobierno de turno.

El enfoque didáctico que pone en práctica el docente, aprehendido y practicado en los centros formadores (Universidades o Escuelas Normales), complementa y apoya lo prescrito por medio del Curriculum. Este enfoque se caracteriza por el énfasis tecnocrático e instrumental, que favorece un desarrollo de la enseñanza como aplicación de recetas, obviando una clara comprensión del proceso educativo y de su vinculación con el contexto socio-cultural.

El resultado de este tipo de Educación es la formación de ciudadanos acríticos, conformistas y poco creativos, así como el mantenimiento de las desigualdades sociales y regionales en el ámbito de cada país.

Frente a las demandas actuales de nuestras sociedades, en cuanto al desarrollo de la Ciencia y la Tecnología y la presencia de lineamientos políticos, sociales y económicos que, al mismo tiempo que fortalecen un mercado globalizado,

generan desigualdades económicas y sociales entre sus habitantes, llegando hasta la "exclusión" de grandes masas de población, **cabe preguntarse si podremos hacer algo, desde la Educación, para mejorar las condiciones en nuestros países.**

Con plena conciencia de que, aunque desde la labor docente de manera exclusiva, no se podrá alcanzar todas las transformaciones que se requieren, se afirma que sí se puede generar y apoyar procesos de cambio en favor de los pueblos del mundo.

Al respecto es necesario revisar el polo superior de la Educación formal para romper el círculo de "cambiar para no cambiar"; se requiere re-conceptualizar los currículos de manera diferente para dejar espacio a las propuestas pedagógicas que se necesitan en cada situación y, al mismo tiempo, permitir la toma de decisiones por parte del docente.

Se debe enfocar la enseñanza de manera radicalmente diferente, con el propósito de que el estudiante pueda realmente, construir y reconstruir el conocimiento y desarrollar una posición crítica frente a este, lograr una visión holística de la realidad y valorar la participación en ésta, con el propósito de transformarla.

Es necesario entender a la Formación Docente y a la Educación como unas prácticas sociales, que se desarrollan y responden a un contexto histórico y social específico. Este enfoque implica que el trabajo del maestro trasciende el ambiente del aula y que cada acto educativo es siempre nuevo, irrepetible; es necesario considerar las condiciones del grupo, del contexto y del momento histórico para diseñar cada uno de estos actos.

Este enfoque requiere de un docente diferente al que se ha venido formando tradicionalmente, un maestro que actúe con autonomía, con sentido crítico y que exprese su creatividad. Este nuevo maestro debe alcanzar un conocimiento y una amplia comprensión de la teoría pedagógica, de manera que pueda valorar su práctica educativa en relación con el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes y con el impacto que la educación genera en el contexto social, económico y cultural.

Entender la educación como práctica social, exige una formación que le permita conocer y valorar la realidad en que se desenvuelve y comprender el significado de su labor en este contexto.

Con respecto al estudiante, la Formación del maestro debe conocer, con profundidad, su desarrollo integral, sus motivaciones y condiciones socio-culturales, con el fin de que pueda organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios para favorecer su desarrollo pleno y autónomo.

El estudio de estas disciplinas y su método para acercarse al conocimiento, así como el de la teoría pedagógica, constituyen la base para abordar las estrategias de enseñanza en la Formación Docente, entendidas como la posibilidad de diseñar y ejecutar prácticas educativas pertinentes.

Pertinentes, tanto al contexto socio-cultural como al grupo concreto de estudiantes a cargo, actuando así el docente de manera autónoma y protagónica. Para alcanzar este desempeño se requiere además enfatizar el rol docente como investigador de su propia práctica educativa.

Esta perspectiva le permitirá una mejor comprensión de su rol, un conocimiento más claro de su trabajo docente y una determinación de los posibles cambios para

mejorar. Con esta base, el docente podrá diseñar y ejecutar las prácticas educativas adecuadas.

Este nuevo enfoque de la Educación requiere de un maestro con una formación que responda a los planteamientos expuestos, que sea sólida y flexible, crítica y con referencia a la realidad social y educativa, así como insertarse en una perspectiva de formación permanente.

Quienes consideran la enseñanza como una forma de arte que los buenos maestros practican casi instintivamente y quienes la ven como un conjunto de habilidades científicas o técnicas que casi todos, en debida forma motivados llevan a cabo.

En lo particular considero que cuando un docente toma decisiones, esta haciendo algo más que elegir un camino o actuar de cierta manera. El proceso de tomar decisiones debe ser racional, lo que significa que el maestro (conciente o inconscientemente) considera y evalúa las alternativas y se vale de criterios para elegir un camino o una acción determinados.

Se concibe al maestro como un **profesional reflexivo**, como alguien que ingresa a la profesión con ciertos conocimientos básicos y que generará nuevos conocimientos y experiencias basado en dichos conocimientos previos.

El desarrollo profesional se concibe como un proceso de colaboración. Si bien se pueden dar algunas oportunidades de trabajo y reflexión aisladas, el desarrollo profesional más efectivo ocurre en presencia de interacciones significativas no solamente entre maestros, sino también entre administradores, padres y otros integrantes de la sociedad.

El desarrollo profesional puede presentar aspectos muy distintos en los diversos entornos e incluso dentro del mismo entorno pueden existir varias dimensiones, hoy, no se dispone de una modalidad o modelo “óptimo” de desarrollo profesional de aplicabilidad universal. Las escuelas y los educadores evalúan sus necesidades, creencias y prácticas culturales antes de decidir qué modelo de desarrollo profesional será el más eficiente en un contexto específico.

4.7 Tipo de Investigación Descriptiva-Correlacional.

4.8 Tipo de diseño: Experimental, Estudio Longitudinal.

Esta investigación se ha llevado a cabo bajo un diseño “**Casi-experimental**” con un arreglo de comparación estática de grupos en tratamiento contra grupos de control, **CON UN ESTUDIO LONGITUDINAL**. El periodo evaluado fue de Agosto/2006 a Septiembre/2007.

Este se caracterizó por no alcanzar un control tan exhaustivo y algunas de las variables extrañas no son suficientemente controladas en la investigación, se buscó establecer relaciones de causalidad entre la variable independiente y la dependiente, si bien las condiciones fueron menos rigurosas.

Con esto pudimos tener una ventaja en la validez interna y externa porque permitió comprobar resultados en otros planteles de contextos similares a éste en donde se llevó cabo la investigación. Única modalidad de investigación que permitió establecer relaciones de causalidad entre variables.

4.9 Metodología de la Investigación.

Esta investigación se llevó a cabo en un diseño con una comparación estática de dos grupos en tratamiento contra dos grupos de control.

En este estudio se tomo como referencia un **Pretest, y un postest**, de los reportes de resultados de las evaluaciones de los alumnos, utilizando el modelo **Constructivista**, y utilizando el modelo **Conductista** y se eligió por no alcanzar un control tan exhaustivo y algunas de las variables extrañas no fueron suficientemente controladas en la investigación, se busco establecer relaciones de causalidad entre la variable independiente y la dependiente, logrando adecuadamente inferir bien las condiciones de forma menos rigurosa.

Tuvo una ventaja la **validez externa** porque permitió generalizar los resultados en **otros planteles similares** a éste en donde se llevó cabo esta investigación. Es la única modalidad de investigación que permitió establecer relaciones de causalidad y correlación. Se actuó experimentalmente sobre una variable independiente para comprobar las repercusiones que tiene sobre la variable dependiente.

A los alumnos de grupos experimentales de Primer, segundo, tercero y cuartos semestres del CETiS 146 de Río Blanco, del CBTiS 142, de Chicola, y el CBTiS 192 de Ixtaczoquitlàn, a sus maestros se les incluyeron en un programa de Formación Docente, innovadora, a en dos periodos ínter semestrales, y se utilizo la metodología educativa con un modelo Constructivista.

Mientras que a los alumnos que formaron parte de los grupos de control, de los mismos semestres, materias, nivel académico y planteles respectivos, se llevo a cabo un programa de Formación Docente Conductista **a sus maestros**.

4.9.1 Tiempo

4.9.2 Cronograma de Actividades desarrolladas

<i>ACCIONES</i>	<i>FECHAS</i>
CAPACITACIÓN DOCENTES	JULIO-2006/FEBRERO2007
INICIO DE CURSOS	AGOSTO DEL 2006/FEBRERO DEL 2007
INICIO DE CLASES	AGOSTO DEL 2006/FEBRERO DEL 2007
EVALUAC. DIAGNÓSTICA	AGOSTO DEL 2006/FEBRERO DEL 2007
PRUEBA INICIAL MODELO	SEPTIEMBRE 2006/ MARZO DEL 2007
PRIMER EV. PARCIAL	OCTUBRE DEL 2006/2007
ELABORACION BOLETAS	PRIMER PARCIAL OCTUBRE-2006/07
SEGUNDA EV. PARCIAL	NOVIEMBRE-2006/2007
ELABORACION BOLETAS	SEGUNDO PARCIAL NOVIEMBRE-2006/2007
TERCERA EV. PARCIAL	DICIEMBRE-2006/2007
ENCUESTA A MAESTROS Y ALUMNOS	DICIEMBRE DEL 2006/DICIEMBRE DEL 2007
ENTREGA DE BOLETAS	TERCER PARCIAL DICIEMBRE DEL 2006/2007
VACACIONES	DICIEMBRE-2006 /ABRIL-2007/JULIO/2007
PRUEBA FINAL MODELO	JUNIO DEL 2007
ENCUESTA A MAESTROS Y ALUMNOS	SEPTIEMBRE DEL 2007
ANÁLISIS DE RESULTADOS	JUNIO-JULIO 2007
DESCRIPCIÓN RESULTADO (elaborar graficas)	AGOSTO-SEPTIEMBRE 2007

Períodos evaluados: Agosto/2006–Enero/07 y Febrero/07-Septiembre/2007

4.9.3 Descripción de las Actividades realizadas.

Capacitación a Docentes. Se llevo a cabo una Formación Docente en Julio/06 y Febrero/07 (periodos intersemestrales) dentro de un curso sobre Constructivismo, dándole a los maestros que formaron parte de la investigación las herramientas necesarias para la metodología de Enseñanza- Aprendizaje en **Constructivismo**, contemplando los siguientes temas del curso, con una duración de 40 hrs :

- . Teorías del Constructivismo
- . Enseñanza – Aprendizaje Constructivista
- . Cronograma de actividades de Enseñanza
- . Elaboración de secuencias Didàcticas
- Fase de Apertura
- Fase de Desarrollo
- Fase de cierre.
- . Plan de Evaluación Constructivista
 - Primera evaluación parcial
 - Segunda evaluación parcial
 - Tercera evaluación parcial
- . Revisión de avances programáticos
- . Portafolio de evidencias
- . Retroalimentación

Asimismo se instruyó a los docentes que sirvieron de Grupo testigo dentro de la Investigación; en la metodología del **Conductismo**, a fin de poder contrastar los grupos muestra con los grupos testigo, en una formación simple:

- . Evaluación del aprendizaje
- . Responsabilidades y actuación esperada
- . Reglamento interno de disciplina y aprendizaje

- . Evaluacion diagnostica, formativa y sumativa.
- . Cronograma de actividades de enseñanza.

Inicio de cursos. Evaluación Diagnòstica. Se iniciaron cursos semestrales, con una duracion en los cursos de los grupos muestra y testigos de 60 hrs. Llevandose a cabo una prueba inicial o Evaluacion diagnòstica, para determinar el nivel de los grupos de observacion, tambien conocida como Pretest .

Prueba Inicial del modelo. Se llevo a cabo una prueba inicial de aplicación del Modelo Constructivista, cumpliendo con la normativa de aplicar secuencias Didàcticas, dentro de las fases de Apertura, Desarrollo y Cierre, trabajando con un grupo muestra, y uno testigo con 40 alumnos cada uno, para observar su desarrollo, en un contexto de trabajo de equipo (grupo muestra) y construccion del conocimiento ; para ambos (muestra y testigo), solamente en los grupos testigo se determino el trabajo individual dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Primera Evaluacion Parcial. Se pudo observar en los grupo muestra y testigo , las diferencias marcadas en el rendimiento escolar, producto de la aplicación de las dos metodologias de la Enseñanza-Aprendizaje, Constructivismo vs. Conductismo, obteniendose una diferencia significativa en rasgos como, cumplimiento de tareas, asistencia a clases, entrega puntual, en limpio de tareas, observandose que los grupos muestra vs. grupos testigo tuvieron una diferencia del 13 % a favor de los grupos muestra, es decir hablando en promedio de calificaciones, los grupos testigo obtuvieron 1.3 puntos menos en relacion a los grupos muestra, en una escala de 0 a 10, los grupo muestra obtuvieron calificaciones promedio de 7.3 y los grupos testigo calificaciones promedio de 6.0 . (tomado de los reportes de calificaciones) REVA .

Segunda Evaluacion Parcial. Se pudo determinar una mejora del comparativo de los grupos muestra vs. testigo, en los resultados de las evaluaciones del segundo

periodo de exámenes, esta determinación se obtuvo en los periodos de evaluación con el instrumento de medición de calificaciones llamado REVA (Reporte de Evaluaciones), haciendo énfasis que las mejoras en los grupos muestra estuvieron presentes en los rasgos de: aplicación correcta de los contenidos de los programas, asistencia a clases, trabajo colaborativo, entrega puntual, cumplimiento de tareas. Obteniéndose una diferencia a favor de los grupos muestra de 1.7 puntos en comparación con los grupos testigo, la diferencia de calificaciones fue; grupos muestra calificación promedio 7.6 y grupos testigo 5.9 , observándose que en el caso del modelo Conductista, hay cumplimiento en la asistencia a clases bajo presión y disciplina, pero no hay cumplimiento a la tarea.

Tercera Evaluación Parcial. Se logró observar la mejora nuevamente en los resultados académicos de contraste entre los grupos Muestra y Testigo, obteniendo mejora en los rasgos de ; aumento en la participación individual y grupal en clase, presentación limpia , y a tiempo de tareas, cumplimiento en los contenidos programáticos de las materias, puntualidad y asistencia, obteniéndose una media de calificaciones para los grupos experimentales muestra de 8.4 y los grupos testigo de 6.1, con una diferencia de 2.3 a favor de los grupos en tratamiento experimental.(del reporte REVA).

Concluyéndose que en los tres parciales se mantiene la tendencia de mejora a favor de los grupos muestra., que aplicaron el modelo Constructivista.

Encuesta a Maestros y alumnos sobre el estudio. A continuación se citan los ítems y las respuestas obtenidas en las encuestas realizadas a Maestros y Alumnos incluidos en la Investigación;

Encuesta para Docentes La encuesta a los maestros fue la siguiente , con los siguientes ítems.

De la encuesta aplicada en Diciembre/06 y Septiembre/07 a docentes de grupos Muestra y Testigo en CETis No. 146, se obtuvieron los siguientes resultados:

En este análisis se consideraron las respuestas de las siguientes preguntas:

item	DIFUSIÓN	SI	NO
1	Conoce El Programa Nacional de educación, en el apartado correspondiente a la Educación Media Superior.	70%	30%
2	Conoce el modelo del Constructivismo y Estructura del bachillerato Tecnológico.	50%	50%
3	Cuenta con los programas de estudio actualizados del módulo o asignatura que imparte.	89%	11%
4	Se ha adaptado al nuevo modelo curricular.	50%	50%
CAPACITACIÓN			
5	Fue capacitado para operar los programas del Componente de Formación Básica.	70%	30%
6	Fue capacitado para operar los programas del Componente de Formación Profesional.	50%	50%
7	Ha participado en cursos de constructivismo.	50%	50%
8	Ha participado en la enseñanza centrada en el aprendizaje.	50%	50%
SECUENCIAS DIDÁCTICAS			
9	Fue capacitado.	50%	50%
10	Elaboró las secuencias de la asignatura o módulo que imparte.	50%	50%
11	Evalúa la eficacia de las Secuencias Didácticas.	50%	50%
TUTORÍAS			
12	Conoce las funciones del tutor	84%	16%
13	Brinda Tutorías.	74%	26%
EVALUACIÓN			
14	Conoce el Acuerdo secretarial 345 (REFORMA BACHILLERATO)	80%	20%
15	Conoce las Normas de Servicios escolares	65%	35%
16	Cuenta con el Instructivo de Evaluación de los Aprendizajes.	80%	20%
17	Conoce como evaluar los aprendizajes en la nueva Reforma Curricular	90%	10%
18	La asignatura que imparte forma parte del: a).- Componente de Formación Básica b).- Componente de Formación profesional c).- Componente de formación propedeútica	70% 20% 10%	

GUÍA PARA OBSERVACIÓN EN EL AULA

Se observaron cuatro aulas (dos de grupos muestra y dos de grupos testigo)con las materias de Enfermería, C.T.S. y V. I, Programación Estructura, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Biología y Salud mental, obteniéndose los siguientes porcentajes de aprobación y negación. Total alumnos encuestados= 160 .

GRUPOS MUESTRA= 80 alumnos

No.	RASGO A OBSERVAR	SÍ	NO	COMENTARIO
1	¿El aula cuenta con los recursos suficientes para impartir sus clases?	80%	20%	
2	¿Realizó exploración de conocimientos previos?	75%	25%	
3	¿ En el desarrollo del tema de clase está sustentado en una secuencia didáctica?	90%	10%	
4	¿Es bueno el grado de interés, que muestran los alumnos cuando interviene el facilitador?	100%	0%	
5	¿ Tiene integrado un Portafolio de Evidencias o un registro de evidencias?	100%	0%	
6	¿Señaló el tema integrador durante la sesión?	90%	10%	
7	¿Conduce el alumno a la reflexión?	90%	10%	
8	¿Promueve el trabajo en equipo para búsqueda de soluciones?	97%	3%	
9	¿Asignó trabajos de investigación específicos, promoviendo la búsqueda de información en varias fuentes'	93%	7%	
10	¿Manejó recursos didácticos?	97%	3%	
11	¿Realizó el análisis conjunto de las posibles propuestas de solución a un problema planteado?	90%	10%	
12	¿Se llevó a cabo en consenso el cierre de la sesión?	97%	3%	

.Como se podra observar esta encuesta demuestra la amplia influencia de aplicación del Modelo Constructivista en los grupos Muestra.

GRUPOS TESTIGO= 80 alumnos

No.	RASGO A OBSERVAR	SÍ	NO	COMENTARIO
1	¿El aula cuenta con los recursos suficientes para impartir sus clases?	50%	50%	
2	¿Realizó exploración de conocimientos previos?	15%	85%	
3	¿ En el desarrollo del tema de clase está sustentado en una secuencia didáctica?	0%	100%	
4	¿Es bueno el grado de interés, que muestran los alumnos cuando interviene el facilitador?	0%	100%	
5	¿ Tiene integrado un Portafolio de Evidencias o un registro de evidencias?	0%	100%	
6	¿Señaló el tema integrador durante la sesión?	0%	100%	
7	¿Conduce el alumno a la reflexión?	10%	90%	
8	¿Promueve el trabajo en equipo para búsqueda de soluciones?	7%	93%	
9	¿Asignó trabajos de investigación específicos, promoviendo la búsqueda de información en varias fuentes?	3%	97%	
10	¿Manejó recursos didácticos?	30%	70%	
11	¿Realizó el análisis conjunto de las posibles propuestas de solución a un problema planteado?	10%	90%	
12	¿Se llevó a cabo en consenso el cierre de la sesión?	0%	100%	

.Como se podra observar esta encuesta demuestra la amplia influencia de aplicación del Modelo Conductivista en los grupos Testigo.

ENCUESTA PARA ALUMNOS(GRUPOS MUESTRA)
 PRIMERO, Y SEGUNDO SEMESTRES
 ESPECIALIDADES: ENFERMERÍA Y COMPUTACIÓN
 TURNOS: MATUTINO, Y VESPERTINO
 TOTAL DE ALUMNOS ENCUESTADOS = 80

No.	PREGUNTA	INFORMACIÓN	RECIBIDA	NINGUNA
		AMPLIA	PARCIAL	
1	¿Has recibido información sobre los temas integradores que sirven como punto de enlace para abordar los contenidos de las asignaturas que estás llevando en el presente semestre?	75%	20%	5%
2	A partir de Agosto 2006 existe un Instructivo que determina la manera en que el maestro debe manejar la evaluación que realice de los conocimientos, habilidades y conductas positivas que tú demuestras, contempla períodos de: Evaluaciones Parciales, Recuperación de Parciales, que no pudiste acreditar, Evaluación de Regularización y período de Recursamiento. ¿Has recibido información a este respecto?	85%	5%	10%
3	En este nuevo modelo, en tercer semestre estás cursando la especialidad a través de módulos, de esa misma forma lo vas a hacer en todos los semestres que te faltan, ¿esta información te fue proporcionada por personal del Plantel?	80%	15%	5%

El resultado aporta datos importantes y que muestran un completo involucramiento de los alumnos y los maestros que participaron en el estudio experimental aplicando el modelo Constructivista.

ENCUESTA PARA ALUMNOS(GRUPOS TESTIGO)
 PRIMERO, Y SEGUNDO SEMESTRES
 ESPECIALIDADES: ENFERMERÍA Y COMPUTACIÓN
 TURNOS: MATUTINO, Y VESPERTINO
 TOTAL DE ALUMNOS ENCUESTADOS = 80

No.	PREGUNTA	INFORMACIÓN	RECIBIDA	NINGUNA
		AMPLIA	PARCIAL	
1	¿Has recibido información sobre los temas integradores que sirven como punto de enlace para abordar los contenidos de las asignaturas que estás llevando en el presente semestre?	15%	20%	65%
2	A partir de Agosto 2006 existe un Instructivo que determina la manera en que el maestro debe manejar la evaluación que realice de los conocimientos, habilidades y conductas positivas que tú demuestras, contempla períodos de: Evaluaciones Parciales, Recuperación de Parciales, que no pudiste acreditar, Evaluación de Regularización y período de Recursamiento. ¿Has recibido información a este respecto?	5%	15%	80%
3	En este nuevo modelo, en tercer semestre estás cursando la especialidad a través de módulos, de esa misma forma lo vas a hacer en todos los semestres que te faltan, ¿esta información te fue proporcionada por personal del Plantel?	10%	15%	75%

El resultado aporta datos importantes y que muestran una completa desinformación de los alumnos que participaron en el estudio experimental aplicando el modelo Conductista.

4.10 Justificación del planteamiento de la Investigación.

4.10.1 Algunas otras bonanzas de esta investigación son:

- Pretende explicar relaciones de causalidad comparando grupos de datos que proceden de situaciones planeadas por la propia investigación.
- Recurre a diversos procedimientos complementarios para tratar de disminuir el peso de los factores que validan internamente los resultados.
- Tiene una ventaja en la validez externa porque permite generalizar los resultados a otros contextos similares a aquel en que ha tenido lugar la investigación.
- Tiene grandes posibilidades de aplicación al campo social y educativo, cuando no se puede llegar a un nivel más riguroso.

La diversidad de acciones emprendidas por los profesores y las organizaciones educativas en México, en materia de Formación Docente a través de la didáctica, y la adquisición de nuevas y mejores habilidades cognitivas.

Cambiar el crecimiento profesional centrándolo en competencias docentes, y competencias de los alumnos de acuerdo a las necesidades de educación en valores, habilidades en los centros escolares.

La problemática descrita establece la necesidad urgente de aplicar las alternativas que garanticen una educación actualizada e innovadora acorde con las necesidades de los alumnos y su realidad, generando con esto, competencias, reflexión, valores, capacidad de innovación, de solución de problemas de la vida real y atender su inserción al mercado laboral.

De igual forma ofrecer a los estudiantes que concluyen el nivel medio superior la capacidad académica requerida si desean incorporarse a realizar estudios superiores o bien integrarse a la fuerza productiva.

En el mundo actual ninguna formación inicial puede preparar a los jóvenes para la vida entera. El aprendizaje se ha reconocido como una necesidad, pues aunque no se puede afirmar que la formación garantiza el empleo, a la larga un país con trabajadores con buen nivel educativo es productivo, generando de bienestar y riqueza con base en el conocimiento, sin necesidad de importación de tecnologías.

De aquí que ningún esfuerzo será demasiado en la búsqueda de alternativas que propicien el mejor aprendizaje de lo jóvenes en las aulas y que indudablemente repercutirá en su desempeño profesional. Así, mediante la búsqueda de otras alternativas esta investigación propone que a través de la actualización docente se garantice un mejor rendimiento escolar.

Debo comentar que la profesión docente es una de las más sensibles a los cambios sociales, políticos, culturales, tecnológicos...de las sociedades. Asimismo, afirmo que tiene el desafío permanente de contribuir con la formación de actores o sujetos sociales que sean capaces de emprender las transformaciones que vive el mundo.

Ante las exigencias, la profesión docente puede verse en una dimensión justa y real que, si bien tenga un alto reconocimiento, éste no signifique que la educación sea sólo responsabilidad del docente y por ello, se piense en fortalecer el valor formativo de otros actores: líderes comunicativos, políticos, religiosos, comunicadores sociales, etc.

En este mismo sentido, pretendo destacar que la función pedagógica de la profesión docente, parece diluirse en medio de tantos roles que se le imponen al

ejercicio docente desde las directrices emanadas de los entes rectores de la educación.

En consecuencia, desde mi particular visión, nuestra profesión es una búsqueda, un encuentro y una construcción que se realiza de manera compartida que abre espacios para la reflexión y el diálogo permanentes.

Tal es así que nos plantea dilemas, controversias, dudas y aciertos de magnitudes tan diversas y distintas que la enriquecen cada día más. Hay que señalar las palabras de Siddhartha (citado en Hesse, Hermann-2001) que constituyen una invitación a replantear nuestro quehacer docente: “Cuando alguien busca, suele ocurrir que sus ojos sólo ven aquello que anda buscando, y ya no logra encontrar nada ni se vuelve receptivo da nada porque sólo piensa en lo que busca, porque tiene un objetivo y se halla poseído por él. Buscar significa tener un objetivo. Pero encontrar significa ser libre, estar abierto, carecer de objetivos.

Si el profesor acepta que la sociedad cambia, que sus alumnos cambian, y sobre todo que él cambiará, estará en excelentes condiciones para facilitar el mejoramiento docente y lo que es todavía fabuloso, facilitará el aprendizaje, el profesor debe aceptar que los alumnos cambien, no para parecerse a él, sino para ser diferentes a él.

Pero cuanto más cambian, aprenden y se desarrollan, hay una mayor tendencia, inconsciente, en el profesor de oponerse a un mejoramiento académico ó a un cambio, ya que es aceptar que sus alumnos se hacen más fuertes e independientes, y esto le afecta a su ego docente y personal, conocer el profesor su inconsciente y , a la par ser partícipe del proceso integral y permanente, le impulsará a estar más libre de ataduras ó amarras, que no le permitirán despegar de su propia realidad docente.

Y le impedirán dar a sus alumnos más libertad de cambio y mayor potencia de crecimiento de ser adultos, maduros, reflexivos, críticos y con una conciencia plena de su entorno.

Cuánto daño hace a los alumnos el desgraciado reforzamiento de estudiar para salvar sólo el examen, y no estudiar para salvar su futura vida de desarrollo pleno y sobre todo de adquirir valores que le signifiquen un crecimiento como persona no como un número más de las estadísticas de deserción escolar.

Sin embargo los exámenes muchas de las veces son implícitos en los programas institucionales, y por ende, el profesor debe irremediablemente aceptarlos como parte ingrata e improductiva de sus deberes.

El estudio de los procesos que tienen lugar durante el aprendizaje, condujo al interés por identificar, cuales procesos básicos subyacen a una realización inteligente, como estrategia para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. La corriente tendiente a desarrollar en la sala de clase, las habilidades para pensar y aprender, se ve apoyada por el hecho de que hoy en día las habilidades del pensamiento son más críticas que nunca, los desafíos de este tiempo requieren no sólo considerables conocimientos.

También una conciencia reflexiva y crítica, libre del doloroso ego humano y que impide una alternancia más cordial y armónica entre las personas y sobre todo que no facilita en nada, la ausencia de tolerancia y la paciencia, tan indispensables para un libre crecimiento mental en los aspectos cognitivo, y psicológico.

Algunos investigadores distinguen entre aprendizaje de mantenimiento, sosteniendo que este ha sido suficiente en el pasado, pero no lo será en el futuro, y el aprendizaje innovador que sería el que se requiere para una supervivencia a largo plazo.

La profesión docente pasa en la actualidad por diferentes situaciones y desafíos, y factores que interfieren en el pleno desarrollo de los profesores, como: cambios sociales, burocratización y docencia, conocimiento profesional y práctica docente, profesión docente en una sociedad globalizada.

Por tal motivo este siglo XXI, es mítico para todos los nacidos en la mitad del siglo anterior, debido a que los conceptos de formación y educación, deben cambiar dinámicamente, adecuado a los cambios vertiginosos que están sacudiendo mundialmente; involucrando a padres, alumnos, y maestros en un compromiso.

La constante movilidad de expectativas de una población socialmente revolucionaria, requiere de la adaptación e innovación de mejores técnicas de enseñanza y aprendizaje, que permitan pasar por estadios cada vez más y más complejos, afectados por carencias de estímulos ó reconocimientos en la labor docente, y que además impiden el crecimiento y fortalecimiento de cada uno de los profesores.

Sin embargo, esto no debe ser una limitante para buscar creativamente el dotar de herramientas innovadoras para mejorar profesionalmente al profesor, y sensibilizarlo para que no incurra en poses ó engrèimientos dañinos para la educación.

Todo esto aunado al interés de los docentes que no deben conformarse con mantener un cúmulo de conocimientos y que estos se vayan quedando obsoletos, sino que deben buscar una autodisciplina, que obligue responsablemente a buscar alternativas de mejoramiento pedagógico con una intensa búsqueda a través de la investigación cualitativa y cuantitativa de propuestas, proyectos que incidan en la constante búsqueda de soluciones eficaces para abatir rezagos educativos ó coadyuven en la disminución de la deserción escolar.

También es importante señalar la necesidad urgente de mejorar las relaciones humanas, a través de, una relación más cordial, más afectiva, de mayor trascendencia entre el profesor y los alumnos, y la forma como estos aprenden, el sentido de pertenencia que debe tener el profesor y el alumno, sobre todo en el ámbito del salón de clases, el influir para que este binomio, ó trinomio; resultado de la relación, profesor-alumno, profesor-alumno-clase , sea vivido intensamente y con toda plenitud, y dentro de la realidad que implica deber ser y el ser.

El modelo educativo que pone en su lugar a cada quien en sus distintos roles, y que cada quien debe representar dentro del aula.

Hablar de “profesión” docente nos lleva a reflexionar sobre cómo la mayoría de los docentes universitarios llegan allí, **más por amor y deseo de ser docentes que por verdadera formación.** Contamos con excelentes profesionales de diversas disciplinas que llegan a la docencia por un deseo.

En los últimos 30 años la población joven (15 a 29 años) ha aumentado aceleradamente en México. Según datos del INEGI (los jóvenes en México 2004) pasó de poco a más de 12 millones en 1970 a casi 35 millones en el 2005.

En 1997 el segmento entre 15 y 19 años, de quienes nos ocuparemos en esta investigación, representaba 37.2% de la población joven del país y tenía un promedio de escolaridad de 7.7 años y algunas veces inferior entre más pequeño era el tamaño de la población en que el joven estudia.

Aunque por rango de edad a este segmento le correspondería estar cursando la educación media (EM) y a los mayores Educación Superior .

4.11 Instrumentos de Evaluacion.

Se llevo a cabo una prueba inicial de aplicación del Modelo Constructivista, cumpliendo con la normativa de aplicar secuencias Didàcticas, dentro de las fases de Apertura, Desarrollo y Cierre, trabajando con dos grupos muestra, y dos grupos testigo; de 40 alumnos cada grupo, para observar su desarrollo, utilizando los reportes de calificaciones.

En un contexto de trabajo de equipo (grupo muestra) y construccion del conocimiento ; para ambos (muestra y testigo) y solamente en los grupos testigo se determino el trabajo individual dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Llevandose a cabo la prueba inicial o Evaluacion diagnòstica, para determinar el nivel de los grupos de observacion, tambien conocida como Pretest .

Se pudo determinar una mejora del comparativo de los grupos muestra vs. testigo, en los resultados de las evaluaciones de los periodos parciales de exámenes, esta determinacion se obtuvo en los periodos de evaluacion con el instrumento de medicion de calificaciones llamado REVA (Reporte de Evaluaciones), listas de cotejo, y Guias de observacion.

Los indicadores para la variable Dependiente son; Grado de incorporar contenidos informativos, grado de aplicar contenidos informativos.

Los indicadores para la variable independiente son: Actitud ante el nuevo conocimiento,Secuencias didàcticas, Evidencias, Nuevas tècnicas,Coordinacion de Aprendizaje, Facilitador de aprendizaje.

Los items utilizados en los instrumentos de medicion, se diseñaron y se evaluaron en su validez; de acuerdo a los tipos de variables que se pretendian medir, (para

la variable dependiente , de tipo dicotómica/cuantitativa, y para la dependiente;cuantitativo/dicotómica).incluidas dentro de la matriz de Congruencia.

La relación de ítems fueron, para la variable dependiente;

- 1.- Hay incremento en el resultado de los evaluaciones parciales ? si) no)
- 2.- Hay incremento en el resultado de la evaluación final ? si) no)
- 3.- Participa acertadamente en clase ? si) no)
- 4.- Aplicó correctamente los contenidos informativos ? si) no)
- 5.- Presenta valores, actitud, honestidad, etc ? si) no)
- 6.- Demuestra habilidades ? si) no)
- 7.- Hubo incremento en la asistencia a clases? a) 80-100% b) 60-79%, c) – 59%

La relación de ítems para la variable independiente:

- 1.- Entrego tareas a tiempo ? si) no)
- 2.- Realizo adecuadamente las tareas? Si) no)
- 3.-Sus tareas son limpias y tienen buena presentación? Si) no)
- 4.- El alumno elaboró secuencias didácticas? Si) no)
- 5.- Existe portafolio de evidencias? Si) no)
- 6.-Existe relación entre los medios utilizados y su uso coordinado?
a) al 100% b) al 50 % c) al 49 % o menos
- 7.- Hubo un período preparatorio al inicio de todas las clases?
a) al 100% b) al 50% c) al 49% 0 menos
- 8.-El Docente creo una etapa de apertura y desarrollo ?
a) al 100 % b) al 50 % c) al 49 % o menos
- 9.- Cuánto aumenta la participación en clase?
a) menos de 2 b) de 2 a 4 c) más de 4

4.11.1 Explicación de cada registro: evaluación, repetición, calificación y por que se eligió este, garantías de validez .

Los registros de cada tabla representaron la medición exhaustiva y objetiva en relación con el avance y la mejora en el proceso de enseñanza (modelo constructivista) en comparación con el proceso enseñanza- aprendizaje (modelo tradicional conductista).

La validez de estas mediciones ha sido alta, ya que midieron los períodos naturales programados de cada evaluación, los cuales son tres , dentro de los semestres Ago/06 a Ene/07, y Feb/07 a Julio/07 y contemplan avances programáticos de un 33% del total del programa completo.de cada curso, al final de los cuales se evalúa , además de la misma evaluación continúa que se lleva a cabo durante cada clase en el desarrollo de todo el semestre.

Para las la elaboración de boletas utilizamos :Calificaciones y tablas de registro registro, contemplados dentro de los REVA parciales.

Las calificaciones otorgadas están distribuidas en una escala de 5 a 10, la mínima aprobatoria es de 6, y están fundamentadas en la siguiente forma, en el modelo constructivista objeto de la investigación:

Participación en clase	10% (trabajo colaborativo)
• Asistencia y puntualidad.	10%
Cumplimiento de tareas.	10% (construcción conocimiento)
• Trabajo en equipo.	5% (trabajo colaborativo)
• Disciplina.	5%
• Actitudes.	5%
• Evaluación parcial.	55 % (medición –aprendizaje)
○ Total	100%

Se elige este registro para poder establecer parámetros en 3 condiciones diversas de evaluación, en un día programado, sin previo aviso y con límite de tiempo de conclusión.

Evaluación	Repetición	Calificación		
		Tratamiento	Testigo	Diferencia
Primera	1			
	2			
	3			
	Promedio			
Segunda	1			
	2			
	3			
	Promedio			
Tercera	1			
	2			
	3			
	Promedio			
Global	1			
	2			
	3			
	Promedio			

TABLA 1

Tabla de registro para poder evaluar la mejora en el rendimiento escolar, y sus resultados aleatorios.

Evaluación	Repetición	Índice de reprobación (% de alumnos reprobados)		
		Tratamiento	Testigo	Diferencia
Primera	1			
	2			
	3			
	Promedio			
Segunda	1			
	2			
	3			
	Promedio			
Tercera	1			
	2			
	3			
	Promedio			
Global	1			
	2			
	3			
	Promedio			

TABLA 2

Registro de medición de parámetros actitudinales, respuesta al modelo .

Período parcial	Asistencia al aula (% de las clases)		
	Tratamiento	Testigo	Diferencia
1			
2			
3			
Promedio			

TABLA 3

Registro de medición de parámetros actitudinales, respuesta al modelo .

Período parcial	Índice de puntualidad (% de retardos)		
	Tratamiento	Testigo	Diferencia
1			
2			
3			
Promedio			

TABLA 4

Registro de medición para verificar aprendizaje y trabajo individual y en equipo.

Período parcial	Número de participaciones (por alumno)		
	Tratamiento	Testigo	Diferencia
1			
2			
3			
Promedio			

TABLA 5

Registro de medición para verificar aprendizaje y grado de certidumbre.

Período parcial	Grado de acierto en la participación (%)		
	Tratamiento	Testigo	Diferencia
1			
2			
3			
Promedio			

TABLA 6

Registro de medición de grado de responsabilidad del alumno.

Período parcial	Tareas solicitadas	Tareas entregadas	
		Tratamiento	Testigo
1			
2			
3			
Promedio			

TABLA 7

Registro de medición y grado de certeza en los trabajos solicitados.

Aspecto a evaluar	Período parcial	Grado de cumplimiento (%)	
		Tratamiento	Testigo
Entrega a tiempo	1		
	2		
	3		
	Promedio		
Entrega en forma	1		
	2		
	3		
	Promedio		
Entrega en limpio	1		
	2		
	3		
	Promedio		

TABLA 8

4.12 Establecimiento de Hipótesis.

4.13 Hipótesis y Variables.

4.13.1 Hipótesis.

La actualización profesional y la formación e innovación de los profesores a través de la aplicación de educación de un modelo constructivista basado en competencias, valores, habilidades, es factor fundamental en el rendimiento escolar, y sobre todo en el mejoramiento de enseñanza-aprendizaje, además de coadyuvar a la mejora educativa.

4.13.2 Planteamiento de la Hipótesis.

1._ Establecer la efectividad de una metodología y modelo educativo que incremente el grado de aprendizaje de los alumnos en el aula, misma que deberá ser adoptada por el docente, en un proceso de actualización e innovación educativa.

2._ Contribuir mediante la aplicación de la metodología y modelo educativo descrito, a disminuir el índice de reprobación y deserción de los alumnos, materias, grupos, especialidad y plantel motivo de estudio.

3._ Ofrecer a otros grupos, materias, especialidades, planteles y niveles otra opción para disminuir el índice de reprobación y deserción de los alumnos.

4.13.3 Variables.

VARIABLE DEPENDIENTE: *El rendimiento en el aprendizaje escolar, a través del mejoramiento aprendizaje-enseñanza.*

VARIABLE INDEPENDIENTE: *El programa de formación Docente, a través de un modelo educativo Constructivista.*

4.14 Importancia en el Control de los Fenómenos Educativos.

Nuestra investigación.

El control es muy importante en toda investigación para asegurar la validez de los resultados y que no se produzca a la contaminación de resultados. Este control influirá en la decisión de aceptar ó rechazar las hipótesis.

Garantizar el control, trabajando con el ser humano, es mucho más difícil que en cualquier otra ciencia, el control se refiere a las condiciones en que se produce el experimento, por otro lado, al proceso, evitando la aparición de variables extrañas.

Una de las formas de control consiste en los grupos de control con los experimentales, en la investigación de tipo experimental nos va a permitir establecer relaciones de causa-efecto, se actúa sobre una variable independiente para comprobar empíricamente las repercusiones que tiene sobre la variable dependiente.

Para nuestra investigación se planteó conocer si se obtendrían mejores resultados en los alumnos de bachillerato de algunas materias, si se cambiaban las condiciones de aprendizaje, específicamente de un modelo Conductista a un modelo Constructivista.

Se caracterizó por no alcanzar un control tan exhaustivo, se buscó establecer relaciones de causalidad entre la variable independiente y la dependiente, aquí tuvieron cabida las investigaciones Pretest-Posttest en los grupos muestra y de control.

Y se aplicaron una medida antes y después del tratamiento, y se pudieron llevar a cabo con un grupo ó más de uno.

En esta investigación ha sido muy importante la **validez interna**, la cual estuvo apoyada con los controles internos de evaluación tanto de la actuación de los profesores como el rendimiento de los alumnos, y más adelante los resultados se pudieron extrapolar a otros contextos (grupos) ó Centros de estudio en otras zonas.

Hablar de mejoramiento en los resultados ha podido garantizar la posibilidad de hacer extensivos los mismos al contexto de la región de donde se ha extraído la muestra.

4.15 Selección de la Muestra.

4.15.1 Tamaño del Universo y muestra.

La subsecretaria de Educación Media Superior (SEMS) y dependiente de la SEP, tiene a su cargo diversas Direcciones Generales que incluyen grupos educativos de nivel Medio Superior y Superior en nuestro país; entre ellas se encuentra la DGETI que corresponde específicamente al nivel medio superior de tipo Tecnológico.

Esta Dirección General se encuentra administrativamente dividida en Subdirecciones asignadas a cada estado de la República, dependiendo el número

de planteles que existan en cada estado. De esta forma, a Veracruz le corresponden 39 planteles oficiales y más de 60 privados de este nivel educativo.

Geográficamente los planteles se distribuyen por zonas: Norte, Centro, Sur y Puerto.

Es precisamente en la Zona Centro donde se encuentran situados los planteles en estudio de investigación. Geográficamente la zona de Orizaba-Río blanco-Ixtaczoquitlan es un valle que se encuentra ubicado en las estribaciones del volcán Citlaltépetl o Pico de Orizaba, a 1,200 m sobre el nivel del mar entre las longitudes 97° 04' y 97° 10' oeste, y con 18° 50' de latitud norte.

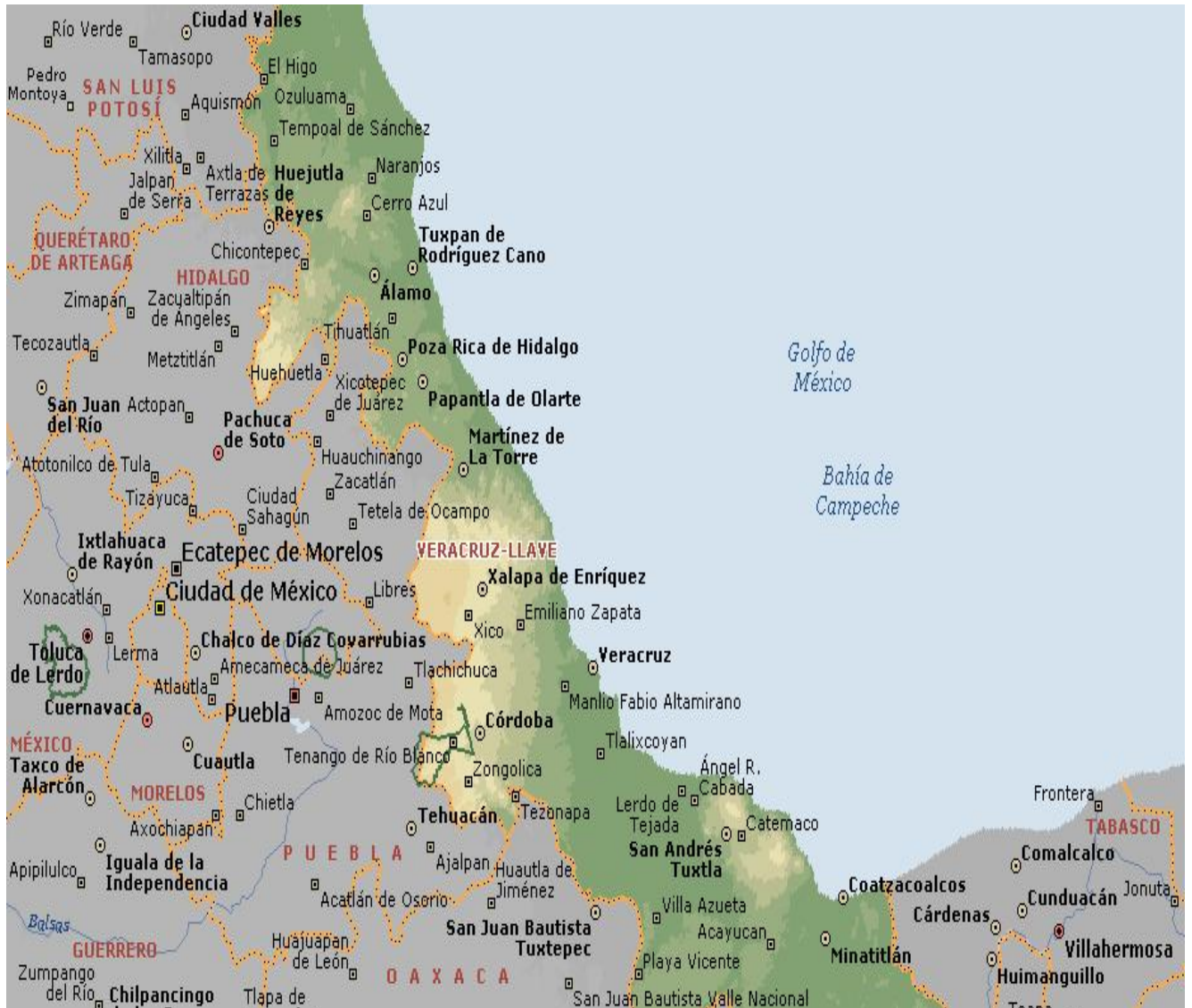
Colinda al norte con los municipios de Ixhuatlancillo, al noroeste con Ixtaczoquitlán, al sur con los municipios de Rafael Delgado y Huiloapan de Cuauhtémoc y el propio Río Blanco.

4.15.2 Muestra de Alumnos y Profesores.

Se tomaron como muestras representativas a **dos profesores con un grupo cada uno que no han habían sido capacitados ó actualizados en el modelo Constructivista, y serán los grupos y docentes testigo, y a dos profesores con un grupo cada uno, a los cuales sí se actualizó en el modelo Constructivista y serán las muestras con tratamiento.**

Esta muestra es por conglomerados ó racimos, la unidad muestral es el conglomerado de los grupos a estudiar, los grupos de control y testigo, y fueron elegidos en igualdad de circunstancias, mismo semestre, mismo número de alumnos, y especialidad de los grupos, tanto de control, como el testigo. En nuestro caso, alumnos de primer y tercer semestre, tanto de los planteles 146,142 y 192.

4.15.3 Lugar de la Muestra (Mapa de Mexico, El Estado de Veracruz)

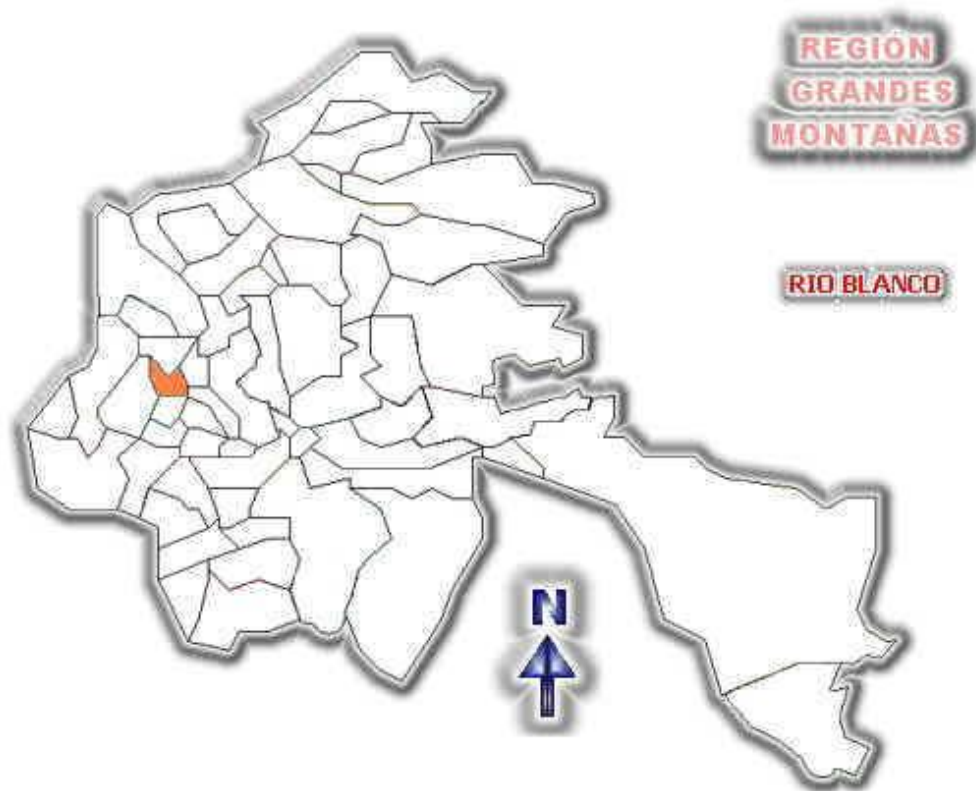


Región Río Blanco-Orizaba en el Estado de Veracruz, México.

4.15.4 Medio Físico de la Muestra.

4.15.5 Localización geográfica de la zona de muestra.

Se encuentra ubicado en la zona centro montañosa del Estado. Es atravesado por un brazo de Sierra, en las coordenadas $18^{\circ} 50''$ latitud norte y $97^{\circ} 09''$ longitud oeste, a una altura 1,300 metros sobre el nivel del mar. Limita al norte con Ixhuatlancillo y Orizaba; al sureste con Rafael Delgado y al oeste con Nogales.



1.-Extensión

Tiene una superficie de 24.68 Km.2 cuadrados, cifra que representa un 0.03% total del Estado.

2.-Orografía

El municipio se encuentra ubicado en la zona centro montañosa del Estado, es atravesado por un brazo de sierra.

3.-Hidrografía

Se encuentra regado por los ríos Ingenio y Blanco.

4.-Clima

Su clima es templado-húmedo-regular, con una temperatura anual de 12° C , su precipitación pluvial media anual es de 927 mm.

5.-Principales Ecosistemas

Los ecosistemas que coexisten en el municipio son el de bosque siempre verde, donde se desarrolla una fauna compuesta por poblaciones de conejos, armadillos, ardillas, tuzas, aves y reptiles.

6.-Recursos Naturales

Su riqueza está representada por minerales como las calizas y aluvión.

7.-Características y Uso del Suelo

Su suelo es tipo rendzina, tiene una capa rica en materia orgánica y es susceptible a la erosión. No se reporta la utilización del suelo en ningún porcentaje.

4.15.6 El Centro de Estudios Tecnológicos y de Servicio Num. 146 (CeTiS 146) DE Río Blanco, Veracruz, México. donde se ubica la Investigación.

El centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios 146, está situado en la ciudad del mismo nombre. Se fundó el 1° de octubre de 1983 con el apoyo municipal, quien donó 3 hectáreas para el plantel. Se encuentra ubicado en la calle de Santa Julia y Estudiante técnico s/n de la colonia Venustiano Carranza.

Actualmente su infraestructura es de tipo B en relación a la construcción de CAPFCE cuenta con 16 aulas, taller de mantenimiento, taller de dibujo, laboratorio de computación, laboratorio de múltiple (para química, física, biología y microbiología), salón para matemáticas y servicios diversos como: cafetería, servicios médicos, sala de maestros, biblioteca, oficinas, servicios varios, etc.

La población escolar actual es de 1,450 alumnos, distribuidos en tres especialidades de la siguiente manera: técnico bachiller en computación: 524 alumnos, técnico bachiller en enfermería 567 alumnos y técnico bachiller en mantenimiento 369 alumnos.

El número de empleados actualmente es 61 docentes, 32 administrativos (personal de apoyo y asistencia a la educación). El plantel trabaja en dos turnos.

El matutino con horario entre 7:00 a.m. y 15:00 p.m. y el turno vespertino de 12:20 p.m. y 20:00 p.m. que corresponde a 1°, 2° y 3° semestres de todas las especialidades.

La edad promedio de los estudiantes oscila entre 15 y 19 años aproximadamente. El nivel socioeconómico de los alumnos es de medio bajo y bajo. En los alumnos de mantenimiento prevalece el sexo masculino, mientras que en enfermería prevalece el sexo femenino.

Se utilizó en este trabajo una población de jóvenes entre 15 y 19 años que se encuentran estudiando en el plantel CETIs 146 de Río Blanco, en el plantel 142 de Chicola, Orizaba, y el plantel 192 de Ixtaczoquitlan; de la zona centro del estado, dirigido por la Coordinación Estatal No. 30 de Veracruz pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.

HIPÓTESIS	VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INDICADORES	ITEMS	CATEGORÍAS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
1.- LA FORMACIÓN DOCENTE ES FACTOR DE MEJORA ESCOLAR.	DEPENDIENTE EL RENDIMIENTO EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR A TRAVÉS DEL MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE ENSEÑANZA	PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROPIO CONOCIMIENTO POR LA INCORPORACIÓN DE NUEVOS CONTENIDOS, COMPETENCIA, DE HABILIDADES Y VALORES, APLICACIÓN DEL NUEVO CONOCIMIENTO ADQUIRIDO.	GRADO DE INCORPORAR CONTENIDOS INFORMATIVOS.	¿Hay incremento en los resultados de evaluaciones parciales?	a) SI b) NO	OBSERVACIÓN	GUIA DE OBSERVACION (REVA)	
				¿Hay incremento en el resultado de la evaluación final?	c) SI d) NO	OBSERVACIÓN	GUIA DE OBSERVACION (REVA)	
				¿Participa acertadamente en clase?	a) De 0 a 10 b) de 10 a 20 c) Más de 20	OBSERVACIÓN	GUÍA DE OBSERVACIÓN	
			GRADO DE APLICAR LOS CONTENIDOS INFORMATIVOS.	¿Realizó todos los trabajos	a) SI b) NO	OBSERVACIÓN	GUÍA DE OBSERVACIÓN	
				¿Aplicó correctamente el contenido informativo en el trabajo	a) SI b) NO	OBSERVACIÓN	GUÍA DE OBSERVACIÓN	
				Valores	a) SI b) NO	OBSERVACIÓN	GUÍA DE OBSERVACIÓN	
				Habilidades	a) SI b) NO	OBSERVACIÓN	GUÍA DE OBSERVACIÓN	
				¿Se incrementó el resultado del examen práctico?	a) SI b) NO	OBSERVACIÓN	GUÍA DE OBSERVACIÓN	
				ACTITUD ANTE EL NUEVO CONOCIMIENTO	¿Asistió a todas la clases?	a) De 80 a 100% b) De 60 a 80% c) Menos de 60%	OBSERVACIÓN	LISTA DE COTEJO
					¿Hubo incremento en la puntualidad a clases?	a) SI b) NO	OBSERVACIÓN	LISTA DE COTEJO
	¿Cuánto aumenta la participación en clase?	a) Menos de 2 b) De 2 a 4 c) Más de 4	OBSERVACIÓN		GUÍA DE OBSERVACIÓN			
	¿Entregó las tareas a tiempo?	a) SI b) NO	OBSERVACIÓN		LISTA DE COTEJO			
	¿Realizó adecuadamente las tareas en forma?	a) SI b) NO	OBSERVACIÓN		LISTA DE COTEJO			
	¿Sus tareas son limpias y con buena presentación	a) SI b) NO	OBSERVACIÓN		LISTA DE COTEJO			
	INDEPENDIENTE LA FORMACION DOCENTE , A TRAVÉS DE UN MODELO CONSTRUCTIVISTA	MODELO EDUCATIVO APLICADO CONSTRUCTIVIS. EL MAESTRO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE.	SECUENCIAS	El alumno elaboró secuencias didácticas?	a) SI b) NO	OBSERVACIÓN	LISTA DE COTEJO	
			EVIDENCIAS	Existen portafolio de evidencias adquiridas?	a) SI b) NO	OBSERVACIÓN	LISTA DE COTEJO	
			NUEVAS TECNICAS	Se aplicaron nuevas técnicas didácticas?	a) SI b) NO	OBSERVACIÓN	LISTA DE COTEJO	
			COORDINACION APRENDIZAJE	Existe relación entre los medios utilizados y su uso coordinad?	a) Al 100% b) Al 50% c) Al 49% o menos	OBSERVACIÓN	LISTA DE COTEJO	
			FACILITADOR DE APRENDIZAJE	¿Hubo un periodo preparatorio al inicio de todas las clases?	d) Al 100% e) Al 50% f) Al 49% o menos	OBSERVACIÓN	GUIA DE OBSERVACION	
				El docente entregó temas y creó las etapas de inducción y preparación?	g) Al 100% h) Al 50% i) Al 49% o menos	OBSERVACIÓN	GUIA DE OBSERVACION	

4.16 TABLA DE CONGRUENCIA

TERCERA PARTE: ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

V. ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS

5.1 Resultados

5.1.1 Anàlisis Descriptivo de la Prueba de los Colectivos.

Para analizar adecuadamente los resultados en primer tèrmino se procediò a determinar la prueba estadística que se debìa aplicar, para detectar diferencias ò similitudes entre los grupos experimentales, en base a los tipos de variables que se manejaron en el experimento (variable independiente dicotòmica y variable dependiente cuantitativa) y nos apoyamos en diversa literatura como la de Metodologia de la Investigacion , de Roberto Hernàndez Sampieri , Carlos Fernàndez Collado, y Pilar Baptista Lucio (1991, EDITORIAL Mc Graw Hill), y se determinò utilizar la prueba t student, por el tamaño de la muestra para una n pequeña y para correlacionar dos grupos, de dos colas, con una significancia de 1% ($\alpha = 0.01$).

El anàlisis estadístico fue realizado en un segundo paso, calculando por separado las varianzas de los grupos muestras-experimental y testigo , con la finalidad de detrmnar si resultaban evidentemente diferentes, o existia una similitud entre ellos; el resultado fue relevante e importante para establecer la prueba t student para medias múltiples con varianzas significativamente diferentes.

El tercero y último paso del anàlisis fue la captura de los resultados en una hoja de càlculo a manera de matriz de datos, en la cual se fue aplicando la prueba por columnas, filas o rangos de datos, según el analisis lo requeria, y si se encontro correlacion entre el grupo con tratamiento y sus resultados .

5.1.2 Resultado de llenado de Instrumentos de Medicion.

Se eligio este registro para poder establecer parámetros en 3 condiciones diversas de evaluación, en un día programado, sin previo aviso y con límite de tiempo de conclusión. (REVA)

Evaluación	Repetición	Calificación		
		Tratamiento	Testigo	Diferencia
Primera	1	6.9	5.9	1.0
	2	7.1	6.1	1.0
	3	7.9	6.0	1.9
	Promedio	7.3	6.0	1.3
Segunda	1	7.5	5.3	2.2
	2	7.5	5.4	2.1
	3	7.8	6.0	1.8
	Promedio	7.6	5.9	1.7
Tercera	1	7.9	5.9	2.0
	2	8.6	6.1	2.5
	3	8.7	6.3	2.4
	Promedio	8.4	6.1	2.3
Global	1	7.3	6.0	1.3
	2	7.6	5.9	1.3
	3	8.4	6.1	2.3
	Promedio	7.74	6.0	1.74

TABLA 1

Tabla de registro para poder evaluar la mejora en el rendimiento escolar, y sus resultados aleatorios. (con guias de Observacion y Lista de Cotejo)

Evaluación	Repetición	Índice de reprobación (% de alumnos reprobados)		
		Tratamiento	Testigo	Diferencia
Primera	1	18.90	33.7	-14.8
	2	15.80	25.8	-10.0
	3	10.00	23.3	-13.33
	Promedio	14.9	27.6	-22.7
Segunda	1	17.70	22.9	-5.2
	2	14.74	25.8	-11.06
	3	11.11	26.6	-15.49
	Promedio	14.51	25.1	-10.49
Tercera	1	18.8	24.16	-5.36
	2	19.5	23.30	-3.80
	3	12.2	26.60	-14.40
	Promedio	16.8	24.68	-7.88
Global	1	15.50	38.30	-22.80
	2	15.58	26.46	-10.88
	3	12.20	33.30	-21.10
	Promedio	14.42	32.35	-17.93

TABLA 2

(con guías de Observacion y Lista de Cotejo)

Registro de medición de parámetros actitudinales, respuesta al modelo de trabajo .

Período parcial	Asistencia al aula (% de las clases)		
	Tratamiento	Testigo	Diferencia
1	92.00	78.20	13.80
2	97.50	74.72	22.78
3	87.50	75.00	12.5
Promedio	92.3	75.97	16.33

TABLA 3

Registro de medición de parámetros actitudinales, respuesta al modelo de trabajo.

Período parcial	Índice de puntualidad (% de retardos)		
	Tratamiento	Testigo	Diferencia
1	0.64	1.77	-0.13
2	1.16	2.40	-1.24
3	1.18	2.34	-1.16
Promedio	0.99	2.17	-1.18

TABLA 4

(con guías de Observacion y Lista de Cotejo)

Registro de medición para verificar aprendizaje y trabajo individual y en equipo.

Período parcial	Número de participaciones (por alumno)		
	Tratamiento	Testigo	Diferencia
1	9.51	5.38	4.13
2	7.20	3.12	4.08
3	6.89	2.93	3.96
Promedio	7.86	3.81	4.05

TABLA 5

Registro de medición para verificar aprendizaje y grado de certidumbre.

Período parcial	Grado de acierto en la participación (%)		
	Tratamiento	Testigo	Diferencia
1	86.80	58.20	28.60
2	82.54	62.80	19.74
3	85.60	53.41	32.19
Promedio	89.31	58.14	31.17

TABLA 6

Registro de medición de grado de responsabilidad del alumno.

Período parcial	Tareas solicitadas	Tareas entregadas	
		Tratamiento	Testigo
1	18	90.80	20.00
2	18	98.20	27.50
3	18	94.22	23.10
Promedio	18	94.40	23.5

TABLA 7

Registro de medición y grado de certeza en los trabajos solicitados.

Aspecto a evaluar	Período parcial	Grado de cumplimiento (%)	
		Tratamiento	Testigo
Entrega a tiempo	1	93.00	70.20
	2	92.00	71.40
	3	92.80	53.30
	Promedio	92.6	64.96
Entrega en forma	1	92.40	79.00
	2	91.50	69.00
	3	92.20	61.10
	Promedio	92.0	69.7
Entrega en limpio	1	96.10	76.00
	2	91.50	69.00
	3	92.20	62.80
	Promedio	93.30	69.20

TABLA 8

5.1.3 Analisis e Interpretacion de Resultados .

Tomando en consideración todos los resultados que implican la aplicación del modelo educativo, comparado con un grupo de enseñanza tradicional, permite evaluar de manera sustancial y positiva la mejora en los mismos procesos educativos, por un lado uno tradicional basado en el Conductismo , y por el otro un nuevo modelo educativo Constructivista, que incluso está siendo aplicado como una tendencia de carácter mundial.

El modelo Constructivista permite desarrollar habilidades en los alumnos, para poder aprender a hacer, aprender a Ser, trabajar en equipo, y aprender para la vida, en nuestro caso, los resultados han permitido remontar resultados académicos, de menos a más, de lo particular a lo general, de lo abstracto a lo concreto de lo teórico a lo práctico, y de los complejo a lo sencillo.

Hablar de resultados comparativos, en sus inicios de la implantación del nuevo modelo nos dio la confianza de continuar hacia delante para aplicarlo en otros grupos y en otros centros, con la observación, de que hay que mejorar algunas cosas como por ejemplo, aulas confortables, pupitres ergonómicos y útiles, iluminación y ventilación adecuadas, disposición de espacios amplios para no saturar de alumnos y que no permita trabajar en equipo, así como la disposición de suficiente acervo bibliográfico.

En síntesis, **sí** existe mejora en el rendimiento escolar y sobre todo el conocimiento está siendo fortalecido por un incremento en el aprovechamiento escolar.

CALIFICACIONES PARCIALES.

PRIMER PARCIAL

Los resultados que se obtuvieron en promedio con respecto a la primera evaluación fue de 7.3, para el grupo experimental y 6.0 para el grupo testigo, con una diferencia de 1.3, observándose una tendencia de incremento a favor del grupo con el tratamiento.

SEGUNDO PARCIAL

Los resultados obtenidos en promedio fueron de 7.6 para el grupo experimental y 5.9 para el grupo testigo con una diferencia de 1.7, observándose una tendencia positiva a favor del grupo experimental.

TERCER PARCIAL

Lo resultados que se obtuvieron en promedio fueron de 8.4 para el grupo experimental y de 6.1 para el grupo testigo con una diferencia de 2.3, observándose un incremento positivo en el grupo experimental

CALIFICACIÓN GLOBAL

El grupo experimental obtuvo un promedio de 7.74 y el grupo testigo 6.0, observándose una diferencia de 1.7 positiva para el grupo en tratamiento.

ASISTENCIA A CLASES

Los resultados obtenidos con respecto a las asistencias a clases fueron para el grupo experimental de 55.62 que corresponde a un 92.3 % y para el grupo testigo fue de 45.0 que corresponde al 75.00%, habiendo una diferencia de 10.62,

equivalente a un 17.3.% a favor del grupo experimental. Este concepto es importante para el éxito de una clase.

PUNTUALIDAD EN CLASES

En este concepto cabe aclarar que las clases son presenciales, y en tanto más se disponga de la atención en el tiempo de duración de una clase habrá más aprovechamiento de la misma, los resultados obtenidos en los retardos fueron para el grupo experimental de 0.71 que corresponde a un 0.99% y para el grupo testigo fue de 0.99 que corresponde a un 1.50% de retardos.

Observándose una diferencia de 0.28 equivalente al 0.51 %, valor negativo para el grupo testigo, concluyendo que hubo motivación para llegar a tiempo, por parte del grupo experimental.

PARTICIPACIONES EN CLASE

Los resultados obtenidos para las participaciones en clase arrojaron que para el grupo experimental el promedio fue de 7.86 y para el grupo testigo de 3.81, con una diferencia de 4.05 de mejora para el grupo bajo tratamiento.

ENTREGA DE TAREAS .

Los resultados obtenidos en este rubro, denotan una mejora en la entrega de tareas del grupo experimental, obteniéndose los siguientes resultados; 16.9 para el grupo en tratamiento, y que representan el 94.40 % , y para el grupo testigo fue de 4.23 y que corresponde a un 23.5 % obteniéndose una diferencia de 12.76 equivalentes a un 70.9 % a favor del grupo experimental.

TAREAS EN FORMA

Los resultados obtenidos para las tareas en forma fueron para el grupo experimental de 15.9, que corresponde a un 92.0 % y para el grupo testigo fue de 5.54, y que corresponde a un 69.7 %, obteniéndose una diferencia de 10.36 equivalente a 22.3 % a favor del grupo en tratamiento.

TAREAS EN LIMPIO Y BUENA PRESENTACIÓN.

Los resultados obtenidos para las tareas entregadas con buena presentación y en limpio fueron para el grupo experimental de 17.0 , que corresponde un 94.4 % y para el grupo testigo de 4.2 , y que corresponde a un 26.0%, obteniéndose una diferencia de 12.8 equivalente a un 68.4 % a favor del grupo experimental.

CLASES MAYORES A UNA HORA

Las clases mayores a una hora fueron iguales en número tanto para el grupo en estudio como para el grupo comparativo, y respetando los contenidos programáticos en avance y cumplimiento programados.

GRAFICAS DE BARRAS DE LAS TABLAS ANTERIORES .

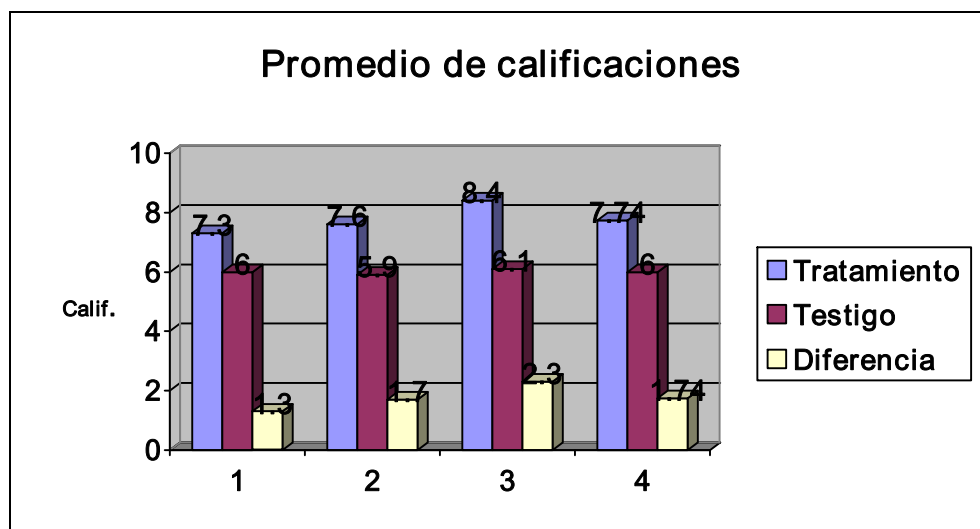


Fig. 1.- Representación esquemática de los resultados obtenidos en la calificación de las tres evaluaciones parciales y la calificación global.

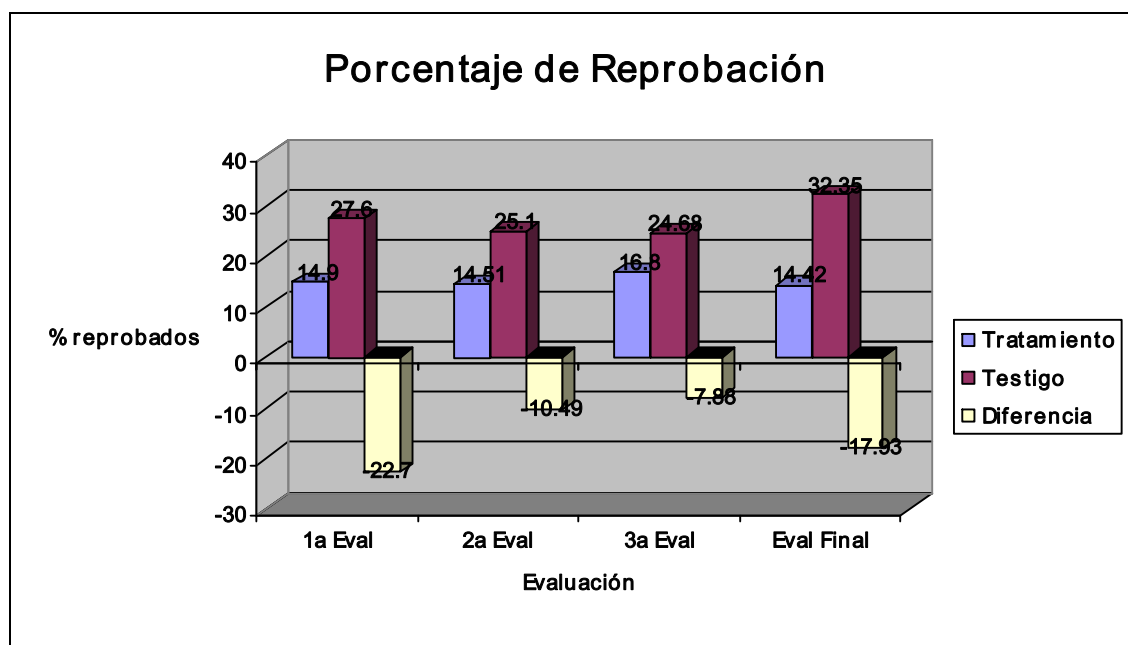


Fig. 2.- Gráfico que muestra los resultados en % de reprobación en las unidades experimentales (No. De alumnos reprobados por cada 100 alumnos en total).

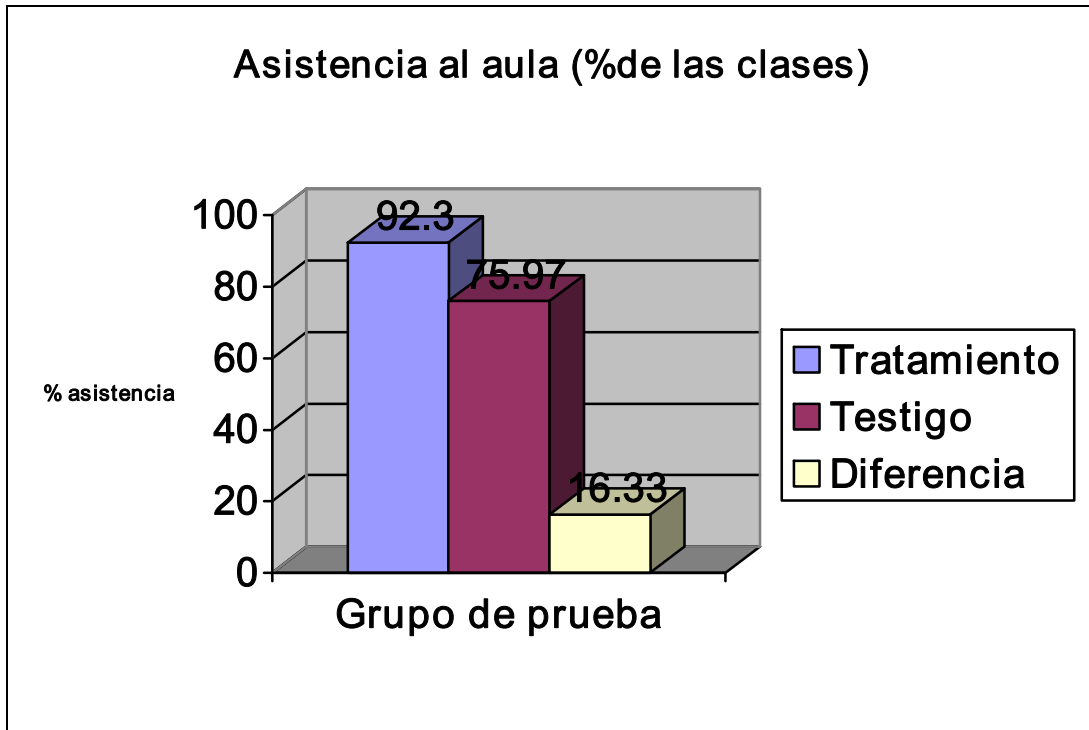


Fig. 3.- Resultados obtenidos en cuanto a la asistencia en el aula en forma de porcentaje (número de asistencias del alumno del total de clases impartidas).

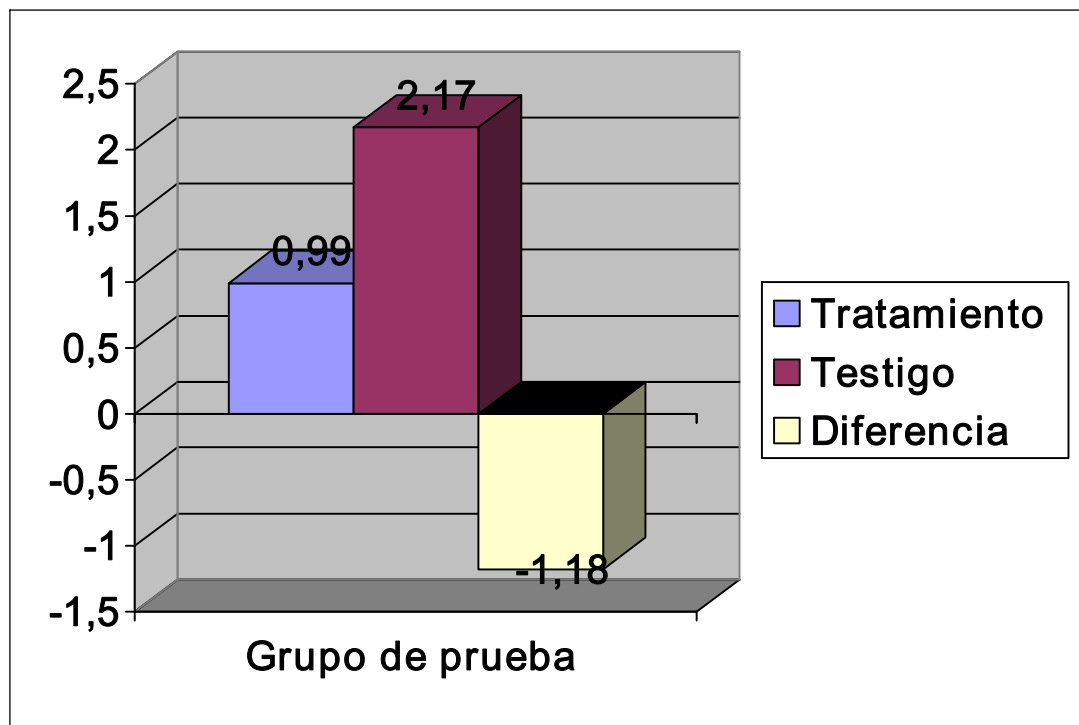


Fig.4.- Representación de los resultados de puntualidad en el aula (No. De retardos en promedio por alumno de la totalidad de clases).

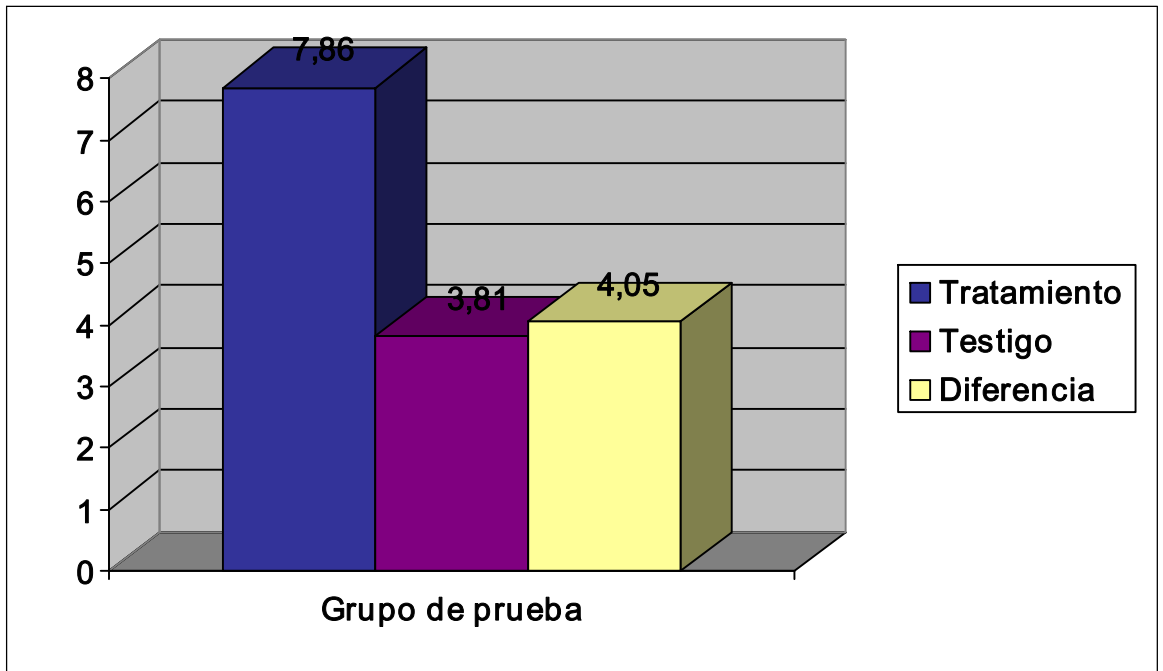


Fig. 5.- Gráfico de la participación en clase obtenida a raíz del experimento (expresada en número de participaciones en promedio por alumno en clase).

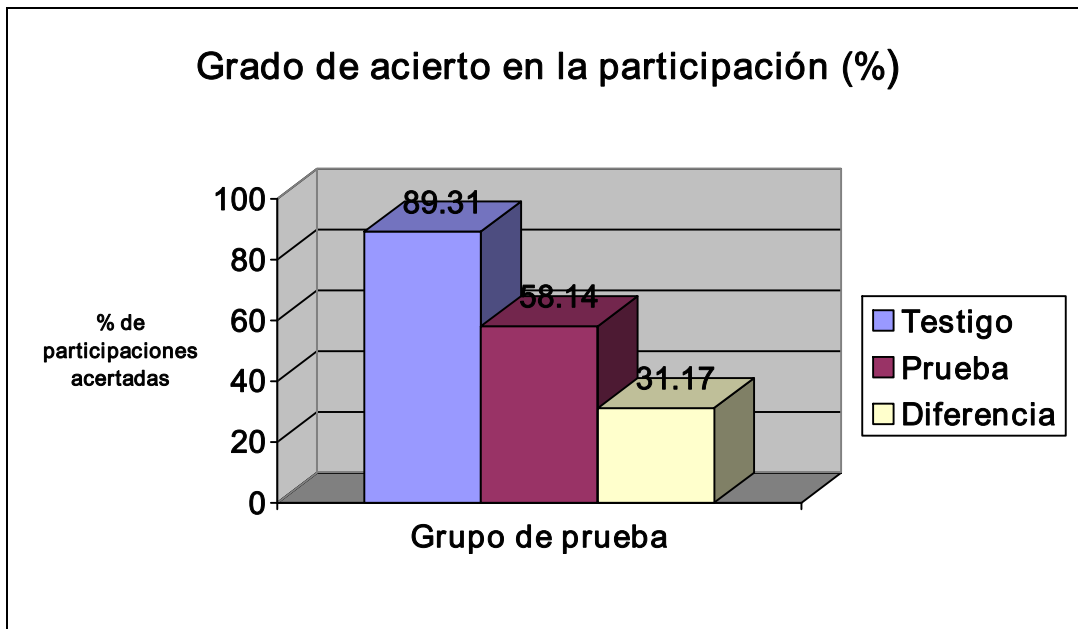


Fig. 6.- Representación esquemática de los aciertos en la participación en clase (expresada en número de aciertos en promedio por alumno del total de participaciones)

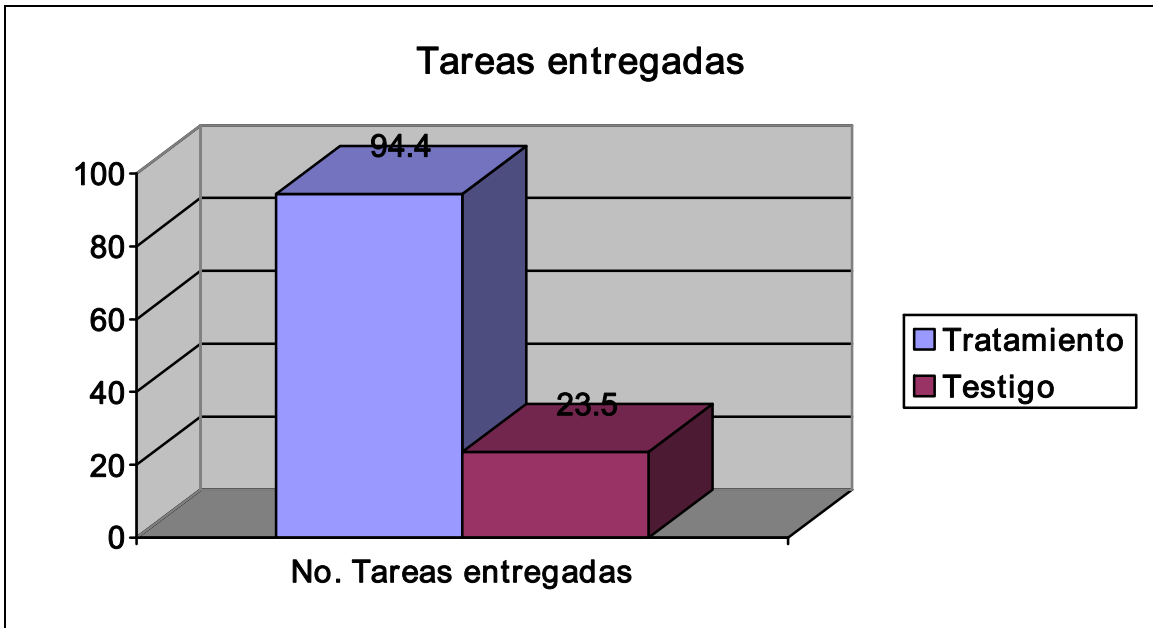


Fig. 7.- Resultados obtenidos en la entrega de tareas (expresada en %) y calculada como número de tareas entregada del total de tareas solicitadas

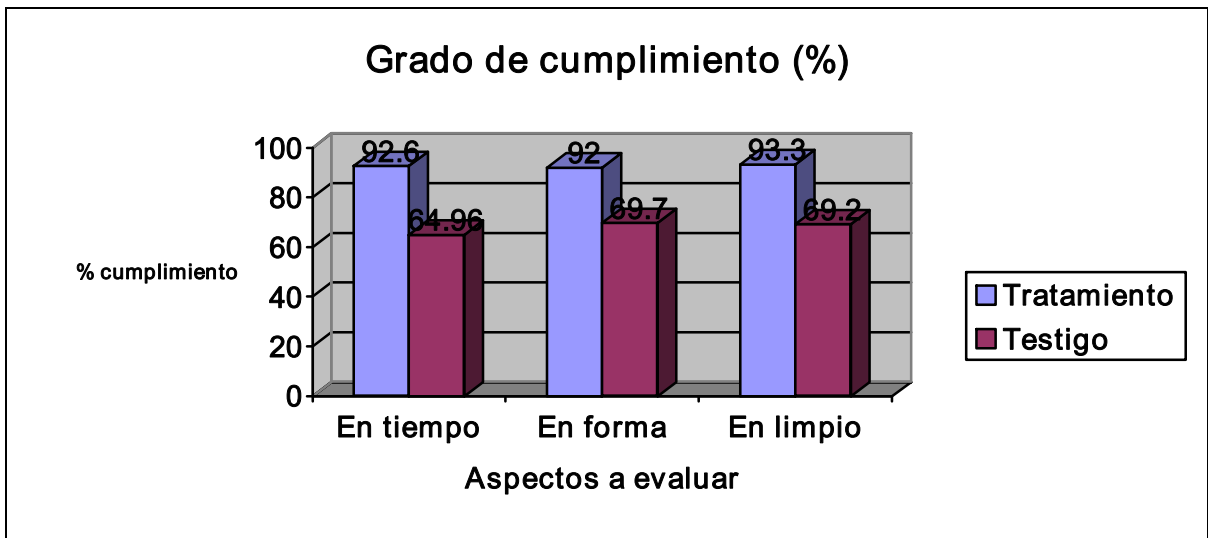


Fig. 8.- Gráfico de los resultados obtenidos en la evaluación de las tareas entregadas, cuantificando los aspectos más importantes a evaluar.

CONCLUSIONES

Para poder abordar con precisión el tema central motivo de la Investigación, la mejora del aprendizaje sustentada por la aplicación de un Modelo Educativo Constructivista vs. Modelo Conductista tradicional, es necesario recapitular los resultados obtenidos en nuestra Investigación, de tal forma que permita confirmar la Hipótesis planteada al inicio, y sobre todo que incida en la afirmación de que los resultados obtenidos fueron excelentes.

Al inicio se realizó una capacitación a los docentes que iban a ser los responsables de los grupos muestra y testigo, a fin de garantizar una Formación Docente acorde a los requerimientos de una mejora Escolar que permitiera alcanzar mejores rendimientos en aprendizaje y calificaciones.

Posteriormente se aplicó la experimentación durante dos semestres consecutivos, lo que nos permitió tener la visión completa del control de verificación de mejora de los aprendizajes significativos, y de la mejora en la técnica Enseñanza-Aprendizaje utilizada por los Docentes de los grupos muestra, dando como resultado mejoras sustanciales en materias básicas como; Álgebra, Química, Física, Español, etc.

Asimismo se confirmó que con la aplicación de dicho Modelo Constructivista vs. Modelo Conductista, los momentos de reflexión de los alumnos han contrastado en forma muy marcada, ya que en un ambiente de reflexión y análisis (Constructivismo) se tienen mejores rendimientos de los aprendizajes, sumado al trabajo colaborativo de los alumnos, y de Construcción del conocimiento por ellos mismos.

Esto nos ha permitido aseverar que una buena Formación Docente implica el uso variado de técnicas pedagógicas, que emergen del entorno propio de la escuela, y sobre todo que son apoyadas por el seguimiento mismo de los avances programáticos y las guías de observación utilizadas en nuestra Investigación, cuando aplicamos el Modelo Constructivista.

Hay que hacer mención que dentro de los resultados obtenidos podemos asegurar varios factores importantes; la aplicación de las Secuencias Didácticas, el portafolio de evidencias de los Alumnos, el trabajo colaborativo, la Investigación-acción, la construcción misma del conocimiento en el aula, el control de la puntualidad y la calidad en la elaboración de las tareas.

En el transcurso de la Investigación se pudo encuestar en varios momentos de los semestres, la viabilidad de aplicación del experimento en entornos diferentes con condiciones similares en número de alumnos, materias, condiciones de los salones, etc.

Tomando en consideración todos los resultados que implican la aplicación del modelo educativo, comparado con un grupo de enseñanza tradicional, permite evaluar de manera sustancial y positiva la mejora en los mismos procesos educativos, por un lado uno tradicional basado en el Conductismo y humanismo, y por el otro un nuevo modelo educativo, que incluso está siendo aplicado como una tendencia de carácter mundial.

El modelo Constructivista permite desarrollar habilidades en los alumnos, para poder aprender a hacer, aprender a Ser, trabajar en equipo, y aprender para la vida, en nuestro caso, los resultados han permitido remontar resultados académicos, de menos a más, de lo particular a lo general, de lo abstracto a lo concreto de lo teórico a lo práctico, y de lo complejo a lo sencillo.

Hablar de resultados comparativos, en sus inicios de la implantación del nuevo modelo nos da la confianza de continuar hacia delante para implementar en otros grupos y en otros centros, con la observación, de que hay que mejorar algunas cosas como por ejemplo, aulas confortables, pupitres ergonómicos y útiles, iluminación y ventilación adecuadas, disposición de espacios amplios para no saturar de alumnos y que no permita trabajar en equipo, así como la disposición de suficiente acervo bibliográfico.

Concluyendo podemos afirmar que la Formación Docente esta ubicada en un momento historico, para lo cual deben tomarse las previsiones adecuadas, ya que el entorno cambiante en la sociedad, en el mundo, esta incidiendo en un involucramiento de todas las partes que intervienen en el desarrollo educativo de los paises, como la familia, las Instituciones Educativas, el Gobierno, los Docentes y los mismos alumnos.

A continuacion se presenta un resumen de Datos de la Investigaciòn:

	RASGOS OBSERVADOS (GLOBALES)	Muestra	Testigo	DIFERENCIA
1	EVALUACIONES (PROMEDIO)	7.74	6.0	1.74
2	INDICE DE REPROBACION(%)	14.42%	32.36%	-17.93%
3	ASISTENCIA AL AULA (% CLASES)	92.3 %	75.97%	16.33%
4	INDICE PUNTUALIDAD (% RETARDOS)	0.99 %	2.17%	-1.18%
5	PARTICIPACIONES EN CLASE (POR ALUMNO)	7.86%	3.81%	4.05%
6	GRADO DE ACIERTO EN LAS PARTICIPACIONES (%)	89.31%	58.14%	31.17%
7	TAREAS ENTREGADAS(SOLICITADAS 18)	94.40%	23.5%%	-71.9%
8	GRADO DE CUMPLIMIENTO((%)	93.30%	69.20%	-24.1%

Si existe preocupacion de los Gobiernos por la mejora escolar y los sistemas de Formacion Docente, entonces podremos tener la confianza que esta preocupacion esta generando la necesidad de Formar a Docentes y Alumnos en un nuevo esquema mundial de Competencias, de Calidad Educativa, de Profesores comprometidos con su tarea, y de alumnos ansiosos por su desarrollo critico y reflexivo, y que se puedan ser insertados en un mercado laboral y en una sociedad nueva del Conocimiento y crecimiento humano.

En síntesis, en nuestra Investigacion si existe una mejora en el rendimiento escolar, con la aplicación de un Modelo Educativo Constructivista y con este el conocimiento está siendo fortalecido por un incremento en el aprovechamiento escolar, y la eficiencia terminal de los planteles educativos.

PROSPECTIVA

Con los resultados obtenidos se tiene la intencion de realizar, la siguiente Propuesta de Formacion Docente, a la Universidad Veracruzana; a fin de poder desarrollar un Centro Formador del Profesorado a traves de una serie de actividades y estrategias, que a continuacion se detallan:

1.-Plantear la creacion de un Centro Formador Docente, explicando los motivos y objetivos que se buscan, a fin de mejorar las metologias de Enseñanza.Aprendizaje de los alumnos, exponiendo los resultados de la Investigacion llevada a cabo en el Contexto del Bachillerato Tecnologico.

2.-En una primera Etapa de creacion del Centro Formador de Docentes, se podra invitar a todos aquellos docentes que se inician, para darles un curso de Induccion hacia la Enseñanza.Aprendizaje.

3.-En una segunda etapa, crear una Academia de Desarrollo y Formacion del profesorado que atienda a las escuelas de la Región, Publicas y privadas, con la intencion de ofrecer el servicio de desarrollo y mejora del profesorado del Estado de Veracruz.

4.-Desarrollar un directorio de Centros Escolares y ofertar el servicio de Formacion y Desarrollo del Profesorado

5.-Con la creacion del Directorio de Centros escolares y la promocion del servicio , se deben visitar a los empresarios e Industriales, para conocer sus necesidades de Formacion en Competencias que ellos desean. Conocido esto se desarrollaran Docentes acordes a los perfiles de Competencia que se esperan de los alumnos a egresar de las Universidades.

6.-En una tercera etapa de consolidación, se establecerán los parámetros necesarios para poder certificar Competencias, habilidades, y valores de los alumnos y egresados que hay de los Centros de Educación media y Superior, a fin de garantizar la calidad necesaria para su inserción al mercado laboral.

7.-Impulsar la capacitación de los maestros de otros Centros Educativos en el acceso y uso de nuevas tecnologías y materiales digitales. De poco o nada sirve la adquisición de aparatos, sistemas y líneas de conexión, así se trate de los más avanzados, si no se sabe cómo manejarlos. De ahí la importancia de propiciar una nueva cultura de uso y aprecio por las nuevas tecnologías de la información entre el profesorado y alumnos, y estimular su capacitación en el manejo de ellas así como su permanente actualización, para que puedan aprovecharlas mejor en el **proceso de Enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de habilidades, competencias y valores de los alumnos.**

8.-Para acelerar la adopción de las nuevas tecnologías, se debe ofrecer la capacitación oficial en una modalidad de enseñanza mediada por tecnología. Esto facilitará, además, el acceso a capacitación para los docentes y alumnos de poblaciones alejadas de los núcleos donde tradicionalmente se ofrece Formación presencial.

9.-Promover el trabajo conjunto de las **autoridades escolares, maestros, alumnos y padres de familia**, invitándolos a participar en cursos modulares, no sólo en el cumplimiento de planes y programas de estudio, sino en la conformación de verdaderas comunidades con metas compartidas y con el interés de brindar a los estudiantes una educación que tampoco se limite al cumplimiento de lo esencial, sino que aspire a una **formación integral.**

10.-Impulsar y ofertar programas permanentes de capacitación y profesionalización de los maestros del sistema de educación media superior, a fin de que se garantice el ingreso al nivel Superior y esto fortalezca la calidad integral

de la misma educación Superior, y se deberán establecer claramente las responsabilidades de los maestros, directivos y personal auxiliar.

11.-Se pretende convertir a la educación superior en un verdadero motor para alcanzar mejores niveles de vida, con capacidad para transmitir, generar y aplicar conocimientos y lograr una inserción en la emergente economía del conocimiento. Es importante reconocer que la educación superior que se imparte en el país ocupa el lugar 15 de las 33 naciones de América Latina y el Caribe que fueron evaluadas por el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

12.-Programas de fortalecimiento institucional y de **Formación del personal Académico** de las instituciones de educación superior recibirán un fuerte impulso en este **Centro Formador de Educadores**. Estos programas deben tener componentes individuales, como el otorgamiento de becas para realizar estudios de posgrado de buena calidad y posdoctorales. También es importante establecer apoyos de carácter colectivo, como el impulso a la formación y fortalecimiento de cuerpos académicos y la integración de redes de investigación-acción para mejorar la Enseñanza –Aprendizaje.

13.-Y por último se deberá crear una revista de carácter científico e informativo que mantenga el interés de la Formación y Actualización Profesional Docente, asimismo como los resultados de mejora de los distintos Centros escolares que estén participando con sus profesores en su Desarrollo Académico, y que se difundan temas de interés de nuevas herramientas de Enseñanza.Aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

Aashenden D. Blackburn, J., Hannan B. Y White, D. (1989) Manifiesto para un curriculum democrático. En MRP Escola d'Estiu del País Valencià: Un curriculum para una escuela popular. Valencia: MRP Escola d'Estiu del País Valencià, 11-27.

Alegre de la Rosa O., Villar Angulo L.M. (2007)Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MEPFL) Revista Iberoamericana de Educación, ISSN 1681-5653, Vol. 42, N° 5.

Aranda Redruello Rosalía, (2002) “La formación de Educadores como agentes de la calidad educativa, tal como propugnan las reformas educativas” Rev. Tendencias pedagógicas. N° 6 Dto de Didáctica y Teoría de la educación. UAM. , Madrid, España

Aranda Redruello Rosalia, (1998)El aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del prácticum de magisterio”.(varios), Rev Tendencias Pedagógicas n° extraordinario VII. ED. UAM.

Bazarra L., Casanova D., Garcia Ugarte J. (2004) Ser profesor y dirigir profesores entiempos de cambio. Editorial Nancea , Madrid , España.

Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.

Brubacher John W. ,Case Charles W. ,Reagan Timothy G. (1998) Como Ser un docente reflexivo. Editorial Narcea,(1998) , Madrid, España.

Calderhead, J. & Shorrock, S. (1997). Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers. London: Falmer Press.

Carrizales, C. (1988): "Formación de la experiencia docente", en Díaz Barriga - Carrizales: Contribuciones a una teoría de la formación docente. Universidad de Michoacán, México.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (Eds.) (1993). Inside/Outside: Teacher research and knowledge. Nueva York: Teachers College Press.

Coll, C. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós, 1990

Cornejo Abarca, José (1999): "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, enero-abril, Madrid, OEI.

Darling-Hammond L. (1998.) The Right to Learn which received the Outstanding Book Award from the American Educational Research Association in 1998 [Email: ldh@leland.stanford.edu](mailto:ldh@leland.stanford.edu)

Davini, Maria Cristina, Trabajo publicado (1995), versión completa, en revista IICE, Año IV N° 7, págs. 33-46) Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

D'Angelo Ovidio S., Valores , Sociedad y Creatividad. Biblioteca Virtual, Consejos Latinoamericano de Ciencias Sociales , CLACSO

Dewey, J. (1933) How We Think, New York: Heath Kolb, A. and Kolb D. A. (2001) Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001, Boston, Ma.: McBer and Co, <http://trgmcber.haygroup.com/Products/learning/bibliography.htm>

Elmore, F. y otros (1990). Restructuring Schools. The next generation of educational reform. San Francisco: Jossey-Bass.

Escudero, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: Cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.

Escudero, J.M. (1992). “ Innovación y desarrollo organizativo de los Centros escolares” . Ponencia en II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura escolar y Desarrollo organizativo. Sevilla (15-19 diciembre 1992), organizado por el Grupo de Investigación Didáctica. Texto policopiado.

Escudero, J (1993). “ Formación en centros e innovación educativa” . Cuadernos de Pedagogía, núm. 220 (diciembre), pp. 81-84.

Escudero, J. M. y Lòpez, J. (Coords.) (1992). Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio. Sevilla: Arquetipo Ed.

Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid

Escudero, J. M. (1990). “ El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración” . Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona: Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, pp. 189-221. Recogido en Organización escolar: Nuevas Aportaciones (J. Gairín y S. Antúnez, Coords.). Barcelona: PPU, 1993.

Feiman Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum To Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Feiman-Nemser, S., and Michelle B. Parker (1990). Making Subject Matter Part of the Conversation or Helping Beginning Teachers Learn to Teach. East Lansing,

MI: National Center for Research on Teacher
Stanford University

Fernández M. y González, A. Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3, (13), 1-20, 1997. Consultado en :
http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm] de Mayo/04

Fernández Pérez; M. (1988). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento Investigación en el aula. Análisis de la práctica. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.

Fernández Pérez, M. (1994) Las tareas de la profesión de enseñar, Práctica de La racionalidad curricular, Didáctica , Editorial Siglo XXI, Madrid, España.

Ferrandez Adalberto (1996) Iniciación al contenido del curriculum, Material MIMEO, Curso de Doctorado en Educación, ULA, Táchira.

Fletcher, S & Barrett, A. (2003). The role of mentor-based induction in developing effective beginning teachers. Santa Cruz: New Teacher Center. November, 2003.

Freire Paulo. (1990). La naturaleza política de la educación. Paidós/MEC, Barcelona. 37/446

Fullan, M. La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental, *Revista de Educación*, 304 (mayo-agosto), 147-161, 1994.

Fullan, M. (1992). Successful school improvement. The implementation perspective and beyond. Milton Keynes: Open University Press.

Fullan, M. (1993). Change Forces. Probing the depths of educational reform. Londres: The Falmer Press.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (Eds.) (1992). Teacher development and educational change. Londres: The Falmer Press.

García Alvarez, J. (1993). La formación permanente del profesorado: Más allá de la Reforma. Madrid: Escuela Española

Galán García D., M. D. Gutiérrez Pérez, E. Lorenzo y P. Sánchez. (1993). La participación en la renovación de la Escuela. 5: La participación de los padres en los centros escolares. CAM, Consejería de Educación y Cultura, Madrid. 37/965

García Llamas, J.L. (1999), Formación del profesorado, Necesidades y demandas. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid, España.

Garrido Landívar J., Marchena Gómez R., Fernández Sarmiento C., López Soler N., Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado. Ediciones Aljibe (2001) Madrid, España. García Llamas, J.L. (1999), Formación del profesorado, Necesidades y demandas. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid, España.

Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84, 6-12.

Gimeno S., J. Reformas Educativas. Utopías, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, (209), 1992, 162-167.

Gimeno Sacristán, J. La educación como proyecto político y cultural (entrevista). *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 78-84. 1994.

Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós/MEC, Barcelona.

Gonzalez, M.T. y Escudero, J.M. (1987). Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo. Barcelona: Humanitas.

Grossman, P. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press

Hargreaves, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores. Madrid: Morata, 1996.

Herrán A. de la, y Gonzalez Sánchez, I (2002). El Ego Docente, punto ciego de la Enseñanza, el desarrollo Profesional y la formación del profesorado, Editorial Universitas, Madrid, España.

Herrán, A. de la, Hashimoto, E., y Machado, E. (2005), Investigar en Educación, Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas, DILEX, Madrid, España.

Herrán. A. de la, (1998), Cómo estudiar en la Universidad, Editorial Universitas,S.A. Madrid, España.

Heargreaves A.,(1999) Profesorado, Cultura y postmodernidad , Editorial Morata, S.L Madrid, España.

Holly, P. y Southworth, G. (1989). The developing school. Londres: The Falmer Press.

Hopkins, D. (1984). “ What is school improvement?. Staking out the territory” Hopkins, D. y Wideen, M. (eds.). Alternative Perspectives on School Improvement. Londres: Falmer Press, pp. 7-20.

Hopkins, D. (1989). Evaluation for school improvement. Milton Keynes: Open University Press.

Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997) La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al. Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid, Aula XXI, Santillana.

Hopkins, D.; Ainscow, M. y West, M. (1994) School Improvement in an Era of Change. Londres, Cassell.

Imbernón, F. (1994): La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona, GRAÓ

Kagan and Tippins (1991) How Teachers' Classroom Cases Express Their Pedagogical Beliefs *Journal of Teacher Education*.; 42: 281-291

Kemmis, S. (1988): El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Editorial Morata, Madrid.

Kennedy, K. (2001). The teacher quality debate: Focusing on the professional and personal dimensions. In Kennedy, K. (Ed.) Beyond the rhetoric: Building a teaching profession to support quality teaching. (pp.2-11) Deakin West, ACT: Australian College of Education.

Kolb, D. A. (1976) The Learning Style Inventory: Technical Manual, Boston, Ma.: McBer.

Kolb, D. A. (1981) 'Learning styles and disciplinary differences'. in A. W. Chickering (ed.) *The Modern American College*, San Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, D. A. (with J. Osland and I. Rubin) (1995a) Organizational Behavior: An Experiential Approach to Human Behavior in Organizations 6e, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D. A. (with J. Osland and I. Rubin) (1995b) *The Organizational Behavior Reader* 6e, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D. A. and Fry, R. (1975) 'Toward an applied theory of experiential learning; in C. Cooper (ed.) *Theories of Group*

Lasnier, F (2000). Réussir la formation par compétences. Montreal : Guérin , Montreal, Canada.

Lasnier, F (2000). Le constructivisme est à l'origine de ce principe. ... Guerin, Montreal, Canada.

Lieberman A., Darling-Hammond, L. y Zuckerman, D. (1991). Early Lessons in Restructuring Schools, Nueva York: NCREST, Teachers College, Columbia University.

Lieberman, A. & Miller, L. (1999). " Teachers and Transforming their world and their work. Schön, D. (1991) Introduction. In Schön, D. (Ed.) *The reflective turn: Case studies in and on educational practice.* New York: Teacher College Press.

Lipovetsky, G. (1990) La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo, Anagrama, Barcelona.

Liston, D.P., y Zeichner, K.M., (1993) Formación del profesorado y condiciones Sociales de la escolarización . Editorial Morata, S.A., Madrid ,España.

Marcelo C. (Editor), **Estebaranz A., Imbernón Fco., Martín-Moreno Q., Mingorave P., Montero L. , Villa A.,**(2001)La función docente. Editorial DOE, Didáctica y Organización Escolar Madrid , España.

Marcelo García, C. (1994) Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona, PPU.

Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1999) Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. Educar, 24, pp. 47-69.

Mari Sáez, Víctor (1999): Globalización, nuevas tecnologías y comunicación. Ediciones de la Torre. Madrid.

Martínez Bonafè, J. (1995) El profesorado en el tercer milenio. Cuadernos de Pedagogía, 240, 23-28.

Martínez Bonafé J. (2004)La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, Nº 51, Págs. 127-144

Maslow, A. H. (1985), El hombre autorrealizado, Hacia una psicología del Ser Tercera Edición, Editorial Cairós, S.A., Barcelona, España.

Mclaren, P. (1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora, Paidós, Barcelona

M.E.C. (1989). Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C.(1992). Plan de Formación Permanente del Profesorado curso (1992-1993). Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.

M.E.C. (1994). Centros educativos y calidad de enseñanza. Propuesta de actuación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Medina, A. (1995): Formación del profesorado e innovación curricular. Rev. Bordón, vol. 47, 2, 143-161

Medina, A. (1998). Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario. Q. **Martín, A. Medina, A. Monclus y C. Domínguez** (Coords.), *Actas V Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 750-897). Madrid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Complutense-Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.

Monereo, Carles (coord.) *et al.* (1998): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, 5.ª ed., Barcelona, Graó.

Ortega, F. (1990) La indefinición de la profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 186, 67-70

OCDE-CERI, (1985): La formación de maestros en ejercicio. Condición de cambio en la escuela. Madrid. Narcea

OCDE (1991) Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional. Madrid, Paidós/MEC.

Paredes Labra J. (2000) Materiales Didacticos en la Practica Educativa Editorial PALOP producciones gráficas, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Univesridad Autonoma de Madrid, España.

Paris, C.L. (1990). Teacher initiative in curriculum change: Altered processes, altered paradigms. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Pérez, C. (2000) La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de educación*, (23), 189-212.

Pérez Gómez, A. (1992) La formación del profesorado como intelectual. Simposium Internacional sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción. Documento foto-copiado.

Pérez Gómez, A. (1987): "El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica", en: Revista Educación, N° 284, Madrid.

Pérez Gómez, Á. (2000): "Capítulo XI. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 9.ª ed., Madrid, Morata

Popkewitz, T. (1990) Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, (184), 105- 110.

Popkewitz, T. (1994) Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*, (3005).

Regon Helen B., Anctil Marjoric, Dubea Cinthya, Hofmann, Richard, Court Vaillán, (2002) El profesor, una nueva definición y un nuevo modelo de evaluación y actualización profesional. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., Barcelona, España.

Rodriguez Marcos Ana, (Directora) Alda de la Fuente Engracia, Aranda Redruello Rosalia, Carenas Fernandez Beatriz, Dominguez Diaz Carmen, De la Herrán Gascón Agustín, Gonzalez Aguado Paloma, Gutierrez Ruiz Irene, Hernandez Alvarez Juan Luis, Mampaso Martinez Ana, Olmos Arestè Jose A., Penas Ibañez Azucena, Sanz Lobo Estefanias, (2002) Como Innovar el Prácticum de Magisterio Septem Ediciones, S.L. , Universidad Autónoma de Madrid, España.

Rodriguez Marcos Ana (Directora), Carenas Fernandez Beatriz, Dominguez Diaz Carmen, Gonzalez Aguado Paloma, Gutierrez Ruiz Irene, Olmos Arestè Jose Antonio, Sanz Lobo Estefanía, Diaz Cappa Ana, Fuentes Navarrete Bernardo, Batalla Batalla Gregoria, Torres Asensio Ma. Jesus, Colectivo Colegio Lope de Vega, Casado Nieto Javier, Avila Muñoz Ana, Pariente del Àlamo Silvia, Sanchez Miñambres Carmen, Cristòbal Bartolomè Elena, Alvarez Perez Marta, Perez Camarero Pilar, Martinez Huelves Maria Jesus, Henriquez Argentina, Paredes Angel, Calderon Solano, y la Colaboracion de:

Aranda Redruello Rosalia, Alda De la Fuente Engracia, Egea Reche Monica, Mampaso Martinez Ana, Messina Albarenque Claudia, y de todos los colegios participantes. (2005) La Colaboracion de la Universidad y los Centros de Practicas, Fundamento y Experiencias de Formaciòn de Maestros. Editorial Septem Univesitas, , Universidad Autonoma de Madrid, España.

Reed, S.J. (2000). The importance of professional development for teachers. *Educational Horizons*, 78, 117-118.

Schön Donald A., (1992) La formación de profesionales reflexivos, hacia un diseño de La enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Editorial Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia , primera Edición , Madrid , España.

Schön, D. (1983) The Reflective Practitioner, New York: Basic Books

Sirotnik, K.A. (1989). “ The School as the Centre of Change” . En T.J. Sergiovanni y J.H. Moore (eds.): *Schooling for Tomorrow. Directing Reforms to Issues That Count.* Needham Heights, MA.: Allyn and Bacon, pp. 89-113.

Sirotnik, K.A. (1991). “ Critical Inquiry: A Paradigm for Praxis” . En E.C. Short (ed.): *Forms of Curriculum Inquiry.* Albany: SUNY Press, pp. 243-258

Smith, M.K. (1999). Parents and teachers need to know. *Journal of Staff Development* 20(4), 72.

Sparks, D. (2000). High Powered professional development for high poverty schools. *Principal Leadership*, 1(4), 26-29.

Sparks, D. (1983): Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41, (3), 65-72.

Smyth, J. (1991). “ International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work” . *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), pp. 323-346.

Stenhouse, L. (1987): La investigación como base de la enseñanza. Editorial. Morata, Madrid. España

Sykes, G. y Elmore, R.E. (1989). “ Making schools manageable: policy and administration for tomorrow's schools” , en J. Hannaway y R. Crowsom (eds.): *The politics of reforming-school Administration*. Londres: Falmer Press, pp. 77-94.

Tejada Fernández J. (2006) Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN 1681-5653, Vol. 43, Nº. 6, 2

Tejada Fernández J. (2006) El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativos *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, ISSN 0210-5934, Vol. 58, Nº 3, Págs. 403-422

Tejada Fernández J. (2005) El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, ISSN 1607-4041, Vol. 7, Nº. 2 .

Tejada Fernández J. (2000) La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, ISSN 1138-414X, Vol. 4, Nº 1, Págs. 13-26

Tejada Fernández J. (2000) Perfil docente y modelos de formación Estrategias didácticas innovadoras : recursos para la formación y el cambio, , ISBN 84-8063-412-X, Págs. 16-46

Tejada Fernández J. (2000) El docente innovador Estrategias didácticas innovadoras : recursos para la formación y el cambio, , ISBN 84-8063-412-X, Págs. 47-61

Tedesco, J. (1985)Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina. Educação na América Latina: Os Modelos Teóricos e Realidade Social, São Paulo: Cortez .

Tedesco, J.C. (1995) El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna. Madrid, Anaya.

Van Velzen, B. (1993) A Foreword to Educational Change Facilitators: Craftsmanship and effectiveness, en R. Bollen (Ed.) Educational Change Facilitators: Craftsmanship and effectiveness. Utrech, National Centre for School Improvement, pp. 11-17.

Velzen, W.G. Van y otros (1985) Making School Improvement Work. Leuven, ACOO.

Zabalza, Miguel Á. (2003) "Competencias docentes del profesorado Universitario". Narcea, S. A. de Ediciones, Madrid, España.

Zeichner, K. - Tabachnik, R. (1987): "Teaching Student Teachers to Reflect". En: Harvard Educational, Review, Vol. 57, Nº. 1.

Otras fuentes bibliográficas consultadas

Arias Hernández Rafael

INFORMACIÓN BÁSICA MUNICIPAL DE VERACRUZ

Cambio XXI, fundación Veracruz

Artes Gráficas

Xalapa, Ver., 1992.

CUESTIONARIO BASE PARA LA ENCICLOPEDIA “LOS MUNICIPIOS DE VERACRUZ”

H. Ayuntamiento de Río Blanco.

Centro Estatal de Desarrollo Municipal

Xalapa, Ver., 1999

Centro Estatal de Estudios Municipales

LOS MUNICIPIOS DE VERACRUZ

Colección Enciclopedia de los Municipios de México

Secretaría de Gobernación y Gobierno del Estado de Veracruz-Llave

Talleres Gráficos de la Nación

México, D.F., 1988

Centro Estatal de Desarrollo Municipal

PRESIDENTES MUNICIPALES 1998-2000

Editora de Gobierno

Xalapa, Ver., 1998

CD VERACRUZ. Censo de Población y Vivienda

Resultados definitivos 1995

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

Consejo de Recursos Minerales
MONOGRAFÍA GEOLÓGICO-MINERA DEL ESTADO DE VERACRUZ
Editorial Pedagógica Iberoamericana
México, D.F., 1994

Fundación Colosio Veracruz, A.C.
INFORMACIÓN BÁSICA ESTATAL DE LOS
DISTRITOS ELECTORALES LOCALES
Comité Directivo Estatal del PRI
Xalapa, Ver., 1998

Gobierno del Estado de Veracruz
ANUARIO ESTADÍSTICO DEL ESTADO DE VERACRUZ
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
Aguascalientes, Ags. 1997

Gobierno del Estado de Veracruz
ANUARIO ESTADÍSTICO DEL ESTADO DE VERACRUZ
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
Aguascalientes, Ags. 1998

Gobierno del Estado de Veracruz
ANUARIO ESTADÍSTICO DEL ESTADO DE VERACRUZ
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
Aguascalientes, Ags. 1999

Gobierno del Estado de Veracruz
ACAYUCAN Y RIO BLANCO
Biblioteca del Maestro Veracruzano No. 7
Editora del Gobierno
Xalapa, Ver., 1964

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
XIV CENSO INDUSTRIAL, XI CENSO COMERCIAL Y XI CENSO DE
SERVICIOS.

Censos Económicos 1994 Veracruz
Aguascalientes, Ags., 1997.

Instituto Nacional de Educación de los Adultos
PERSONAJES DE VERACRUZ
Artes Gráficas Graphos
Xalapa, Ver., 1998

Instituto Veracruzano de la Cultura
FIESTAS POPULARES EN VERACRUZ
Serie Tradiciones
Artes Gráficas, S.A.
Xalapa, Ver., 1998

Musacchio, Humberto
DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO DE MÉXICO
Andrés León, México, D.F., 1ª. Reimpresión 1990

Peredo Fernández, Roberto y otros
DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO VERACRUZANO
Universidad Veracruzana
Edit. Futura Servicios de Comunicación Gráfica, Xalapa, Ver., 1993

Poder Legislativo del Estado de Veracruz
COMPILACIÓN DE ORDENAMIENTOS MUNICIPALES 1824-1992
Editora de Gobierno, Xalapa, Ver., 1992

Sánchez Durán, Aurelio y otros
BREVIARIO MUNICIPAL

Centro de Estudios Políticos, Económicos y Sociales del PRI
Editora de Gobierno, Xalapa, Ver., 1978

ANEXOS

A.-ANÁLISIS CUANTITATIVO

ENCUESTA PARA DOCENTES

OBSERVACIONES EN EL AULA

ENCUESTA PARA ALUMNOS DE PRIMERO , SEGUNDO , TERCERO Y CUARTO SEMESTRES DE LOS TURNOS MATUTINO Y VESPERTINO

B.-ANÁLISIS CUALITATIVO

ENCUESTA PARA DOCENTES

OBSERVACIONES EN EL AULA

ENCUESTA PARA ALUMNOS DEL PRIMERO, SEGUNDO, TERCERO Y CUARTO SEMESTRES DE LOS TURNOS MATUTINO Y VESPERTINO.

ENCUESTA PARA DOCENTES

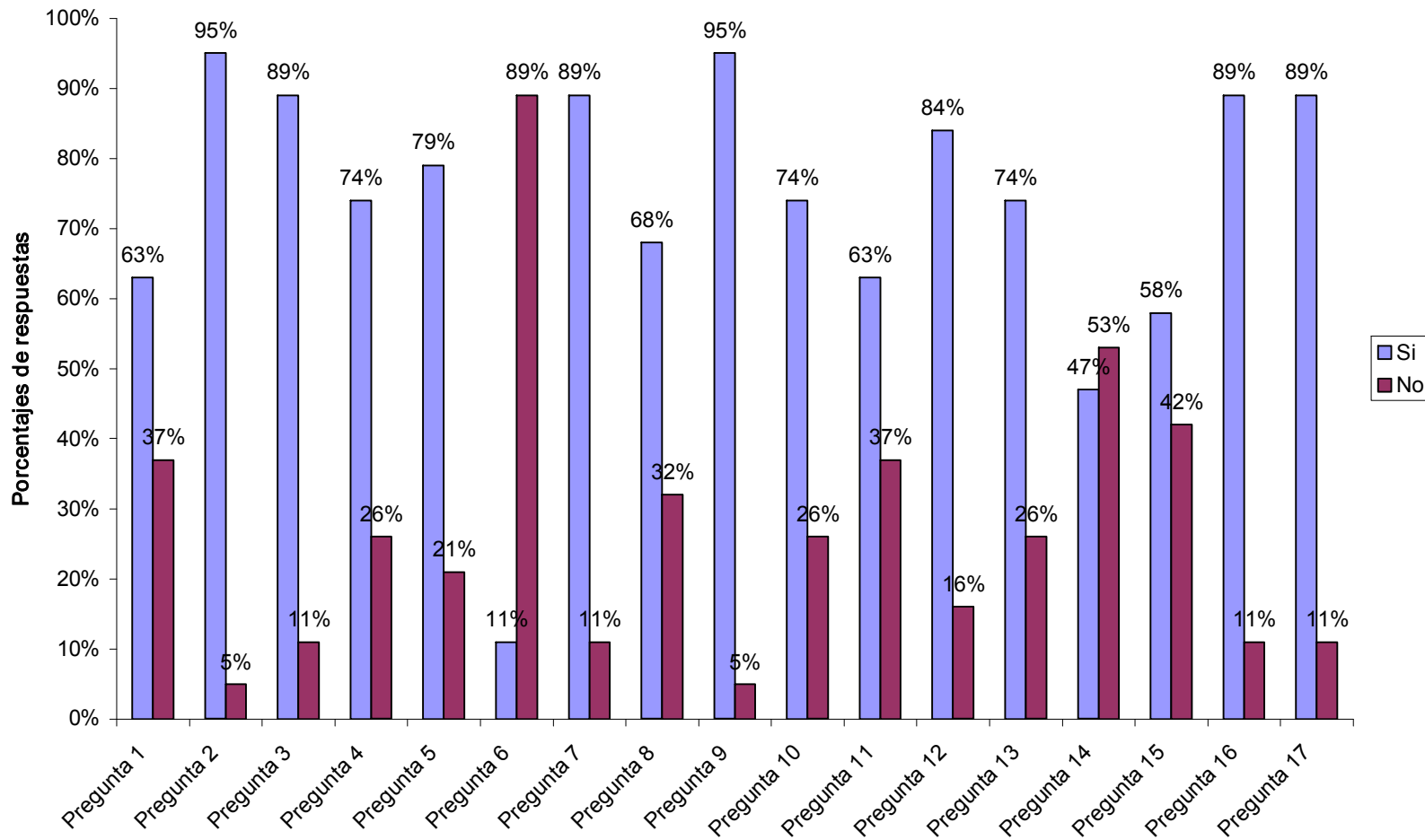
De la encuesta aplicada a 8 docentes del CETis No. 146, y se obtuvieron los siguientes resultados:

Análisis cuantitativo

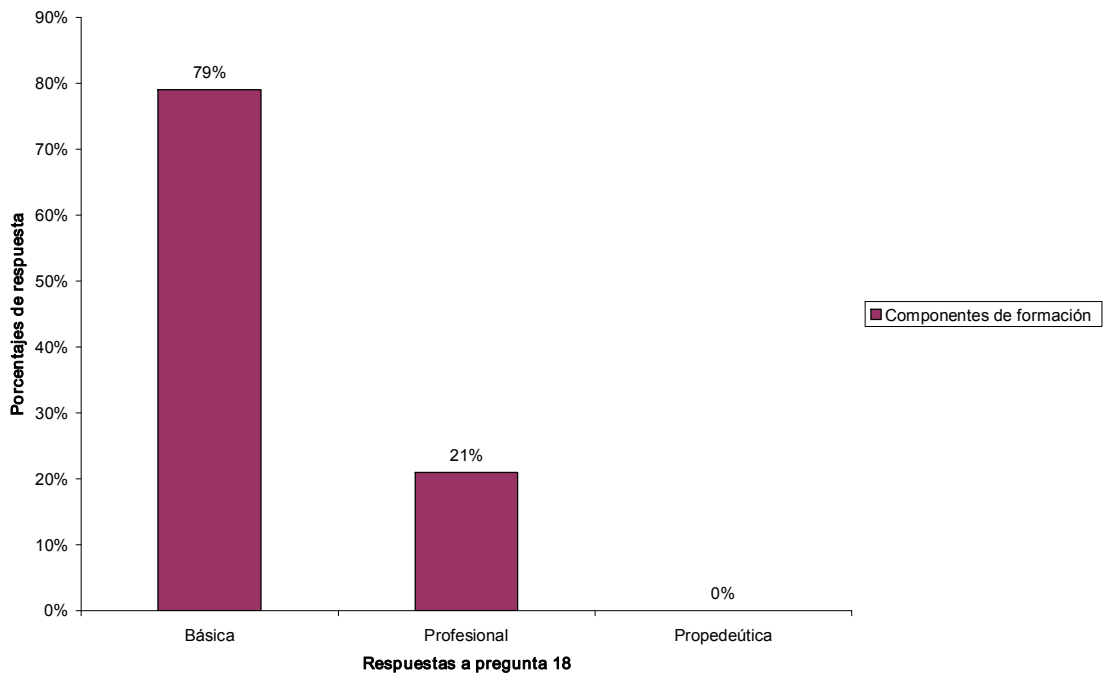
En este análisis se consideraron las respuestas de las siguientes preguntas:

No.	DIFUSIÓN	SÍ	NO
1	Conoce El Programa Nacional de educación, en el apartado correspondiente a la Educación Media Superior.	63%	37%
2	Conoce el modelo de la EMST y Estructura del bachillerato Tecnológico.	95%	5%
3	Cuenta con los programas de estudio actualizados del módulo o asignatura que imparte.	89%	11%
4	Se ha adaptado al nuevo modelo curricular.	74%	26%
	CAPACITACIÓN		
5	Fue capacitado para operar los programas del Componente de Formación Básica.	79%	21%
6	Fue capacitado para operar los programas del Componente de Formación Profesional.	11%	89%
7	Ha participado en cursos de constructivismo.	89%	11%
8	Ha participado en la enseñanza centrada en el aprendizaje.	68%	32%
	SECUENCIAS DIDÁCTICAS		
9	Fue capacitado.	95%	5%
10	Elaboró las secuencias de la asignatura o módulo que imparte.	74%	26%
11	Evalúa la eficacia de las Secuencias Didácticas.	63%	37%
	TUTORÍAS		
12	Conoce las funciones del tutor	84%	16%
13	Brinda Tutorías.	74%	26%
	EVALUACIÓN		
14	Conoce el Modelo que se esta aplicando	47%	53%
15	Conoce las Normas de Servicios escolares	58%	42%
16	Cuenta con el Instructivo de Evaluación de los Aprendizajes.	89%	11%
17	Conoce como evaluar los aprendizajes en la nueva Reforma Curricular	89%	11%
18	La asignatura que imparte forma parte del: a).- Componente de Formación Básica b).- Componente de Formación profesional c).- Componente de formación propedeútica	79% 21% 0%	

**CETIS No. 146. Encuesta a Docentes.
Análisis cuantitativo.**



CETIS No. 146. Encuesta a Docentes. Análisis cuantitativo.

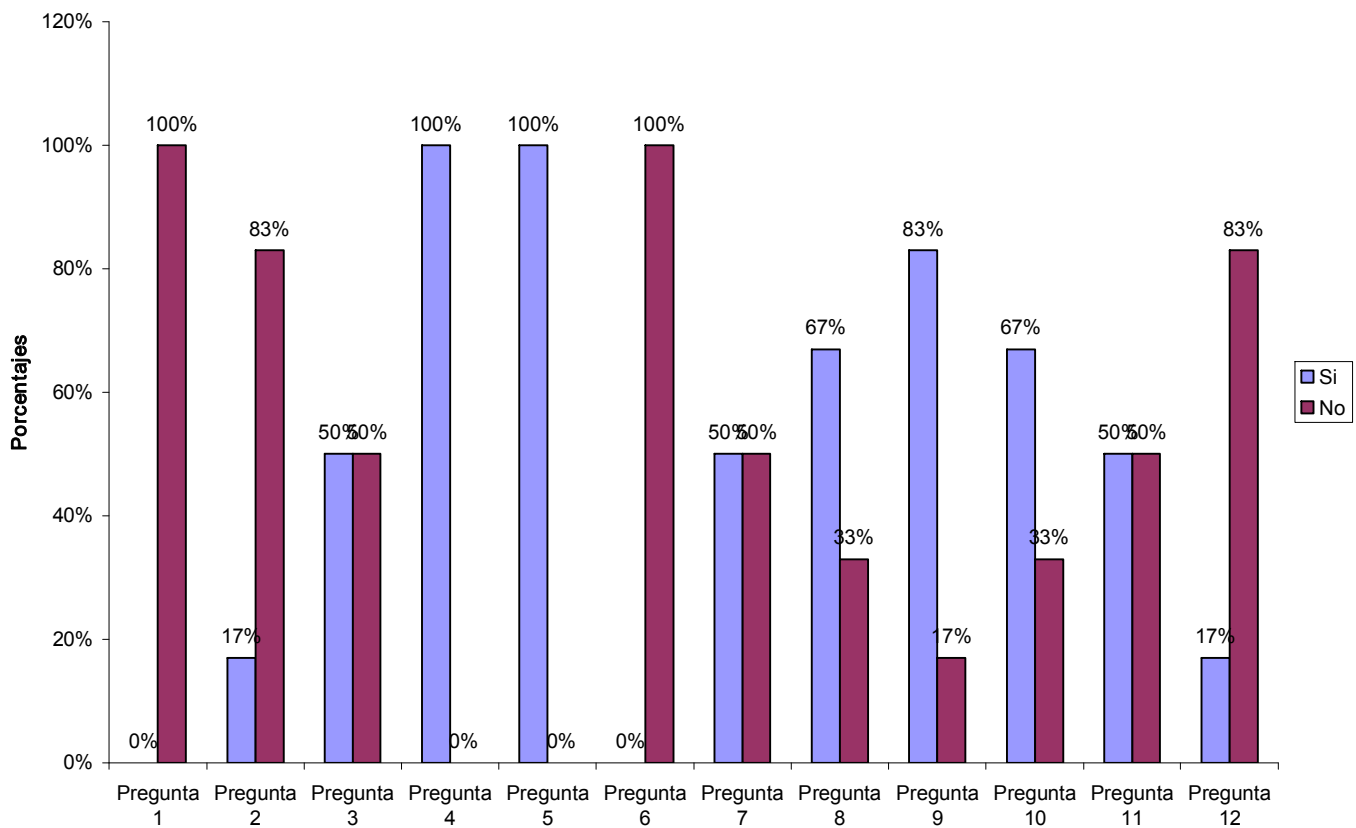


GUÍA PARA OBSERVACIÓN EN EL AULA

Se observaron seis aulas con las materias de, C.T.S. y V. I, Programación Estructura, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Biología y Salud mental, obteniéndose los siguientes porcentajes de aprobación y negación.

No.	RASGO A OBSERVAR	SÍ	NO	COMENTARIO
1	¿El aula cuenta con los recursos suficientes para impartir sus clases?	0%	100%	
2	¿Realizó exploración de conocimientos previos?	17%	83%	
3	¿ En el desarrollo del tema de clase está sustentado en una secuencia didáctica?	50%	50%	
4	¿Es bueno el grado de interés, que muestran los alumnos cuando interviene el facilitador?	100%	0%	
5	¿Tiene integrado un Portafolio de Evidencias o un registro de evidencias?	100%	0%	
6	¿Señaló el tema integrador durante la sesión?	0%	100%	
7	¿Conduce el alumno a la reflexión?	50%	50%	
8	¿Promueve el trabajo en equipo para búsqueda de soluciones?	67%	33%	
9	¿Asignó trabajos de investigación específicos, promoviendo la búsqueda de información en varias fuentes?	83%	17%	
10	¿Manejó recursos didácticos?	67%	33%	
11	¿Realizó el análisis conjunto de las posibles propuestas de solución a un problema planteado?	50%	50%	
12	¿Se llevó a cabo en consenso el cierre de la sesión?	17%	83%	

CETIS NO. 146. Observación en el aula.

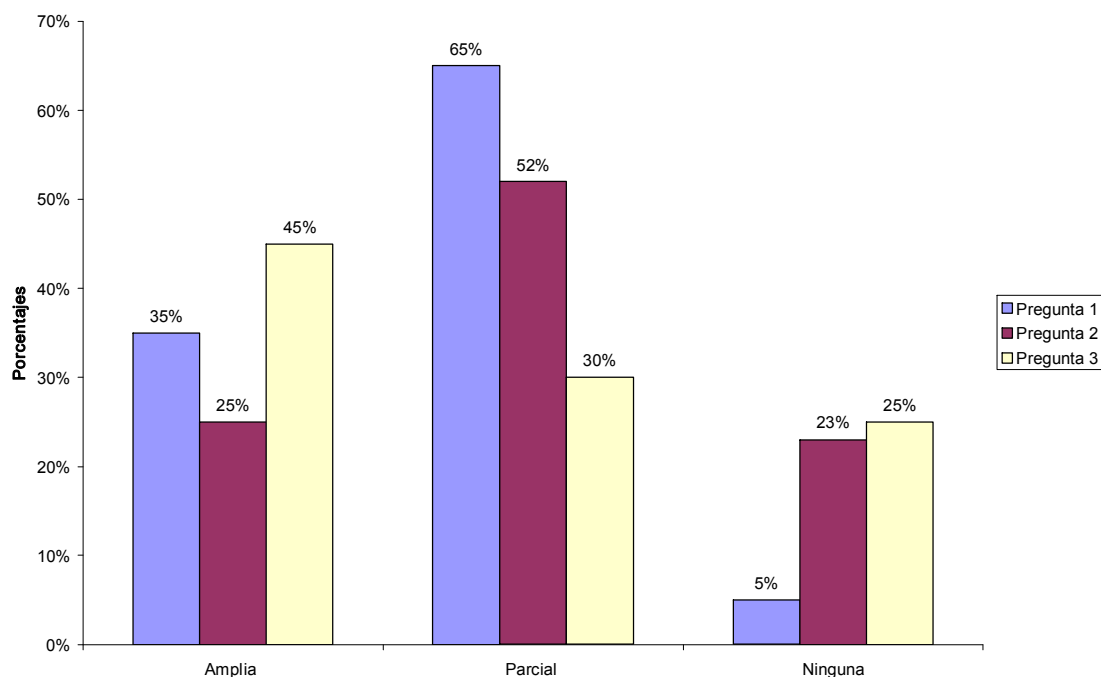


**ENCUESTA PARA ALUMNOS
PRIMERO Y SEGUNDO SEMESTRE
ESPECIALIDADES: ENFERMERIA Y COMPUTACIÓN
TURNO: MATUTINO
TOTAL DE ALUMNOS ENCUESTADOS = 40**

PRETEST APLICADO

No.	PREGUNTA	INFORMACIÓN	RECIBIDA	NINGUNA
		AMPLIA	PARCIAL	
1	¿Has recibido información sobre los temas integradores que sirven como punto de enlace para abordar los contenidos de las asignaturas que estás llevando en el presente semestre?	35%	60%	5%
2	A partir de Agosto 2004 existe un Instructivo que determina la manera en que el maestro debe manejar la evaluación que realice de los conocimientos, habilidades y conductas positivas que tú demuestras, contempla períodos de: Evaluaciones Parciales, Recuperación de Parciales, que no pudiste acreditar, Evaluación de Regularización y período de Recursamiento. ¿Has recibido información a este respecto?	25%	52%	23%
3	En este nuevo modelo, en tercer semestre estás cursando la especialidad a través de módulos, de esa misma forma lo vas a hacer en todos los semestres que te faltan, ¿esta información te fue proporcionada por personal del Plantel?	45%	30%	25%

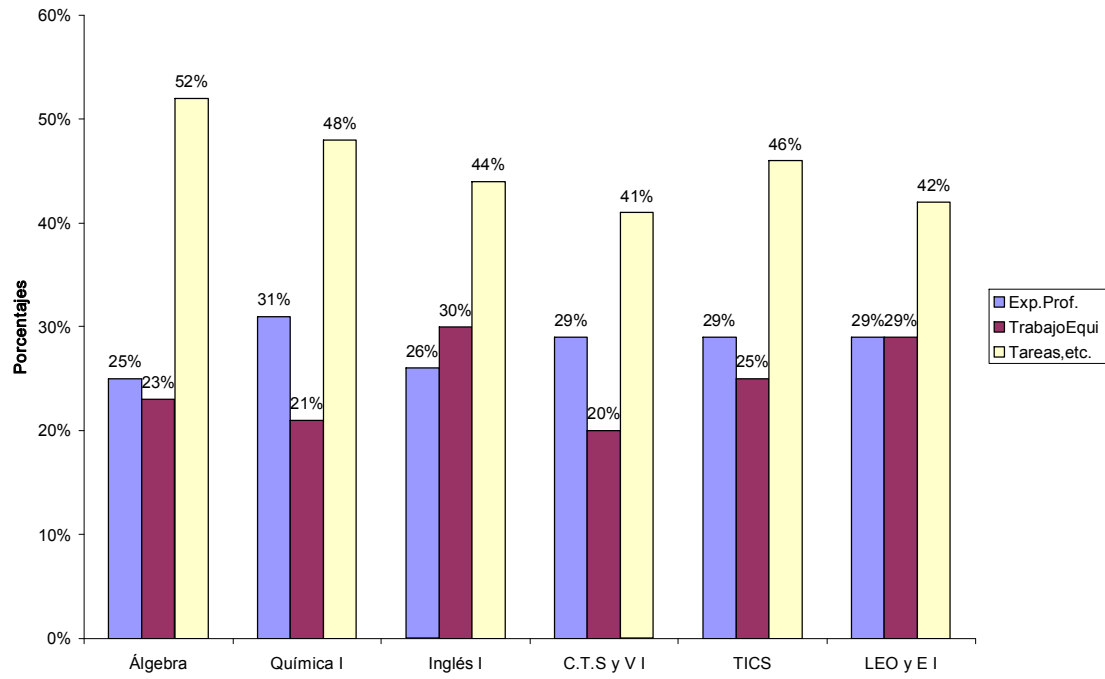
CETIS No. 146. Encuesta para alumnos del Primer Semestre. Turno Matutino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
PRIMERO Y SEGUNDO SEMESTRE
ESPECIALIDADES: ENFERMERIA Y COMPUTACIÓN
TURNO MATUTINO
PORCENTAJES DE IMPORTANCIA QUE LE DA EL PROFESOR A DIVERSAS
ACTIVIDADES.**

Asignatura	Exposición de clase por parte del profesor	Trabajos de equipos en clases, Construc.del Conocimiento	Tareas de indagación, participaciones individuales, trabajos extraclase en equipo, presentaciones de trabajos, exámenes.	Suma
Álgebra	25%	23%	52%	100%
Química	31%	21%	48%	100%
Inglés I	26%	30%	44%	100%
C.T.S. y V I	29%	30%	41%	100%
TICS	29%	25%	46%	100%
LEO y E I	29%	29%	42%	100%

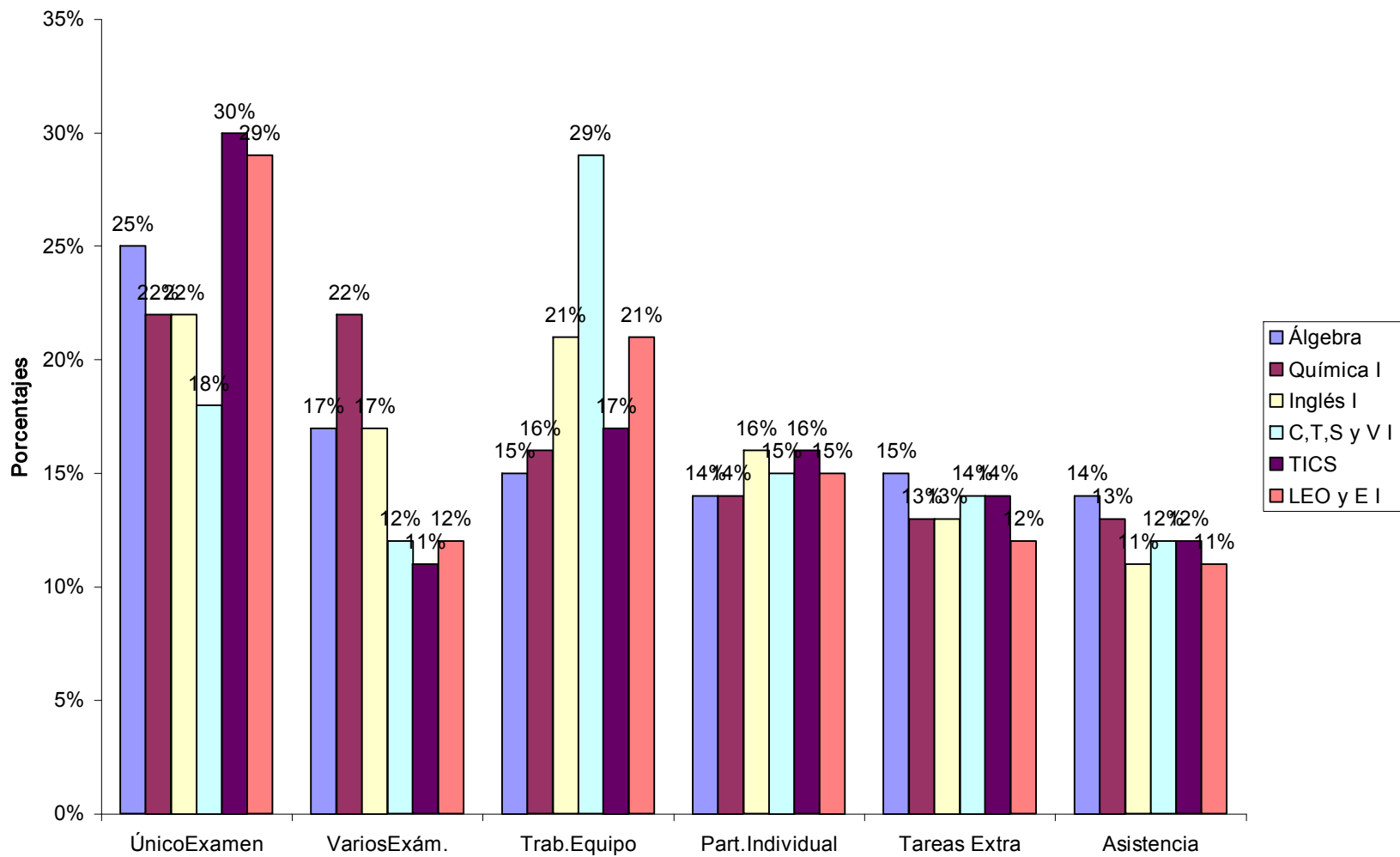
CETIS NO. 146. Encuesta para alumnos del Primer Semestre. Turno Matutino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE.
ESPECIALIDADES: ENFERMERIA Y COMPUTACION.
TURNO: MATUTINO.
PORCENTAJES DE ASPECTOS QUE SE DISTRIBUYEN EN LA
CALIFICACIÓN DEL ALUMNO.**

Asignatura	Aplicación de un único examen en cada periodo parcial	Aplicación de varios exámenes Cortos durante el periodo parcial	Participación en trabajos de equipo	Participación individual en clases Entrega de tareas	Tareas extraclases	Asistencia Y puntualidad	Suma
Álgebra	25%	17%	15%	14%	15%	14%	100%
Química	22%	22%	16%	14%	13%	13%	100%
Inglés I	22%	17%	21%	16%	13%	11%	100%
C.T.S. y VI	18%	12%	29%	15%	14%	12%	100%
TICS	30%	11%	17%	16%	14%	12%	100%
LEO y E I	29%	12%	21%	15%	12%	11%	100%

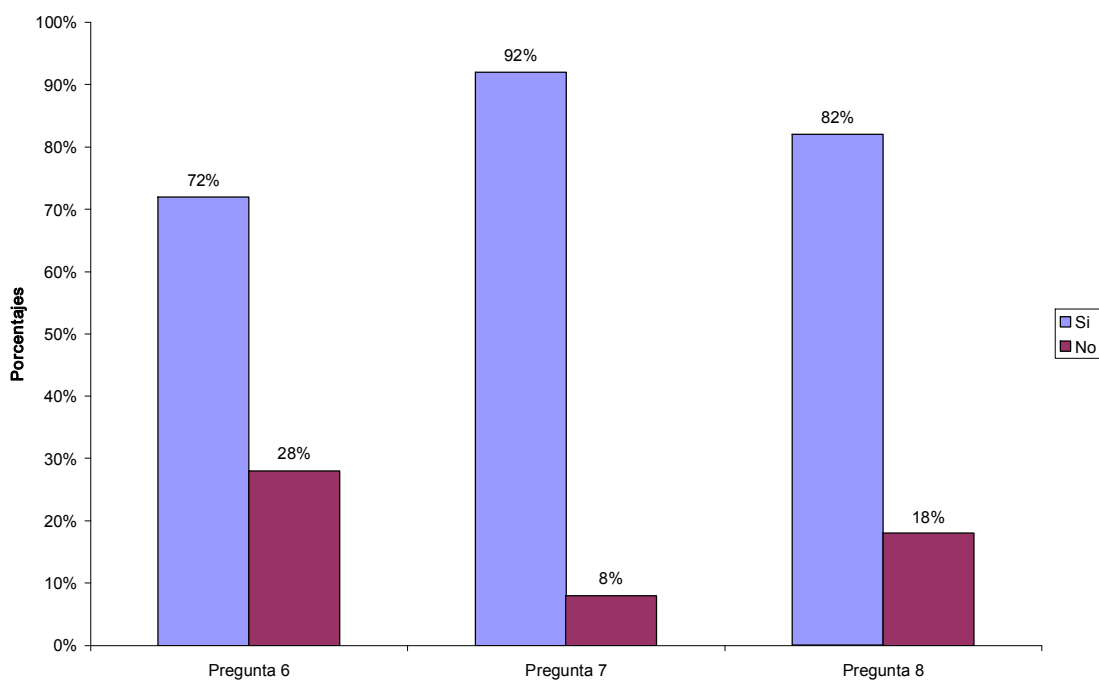
CETIS NO. 146. Encuesta para alumnos de Primer Semestre. Turno Matutino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE
ESPECIALIDADES: ENFERMERIA Y COMPUTACIÓN
TURNO: MATUTINO
TOTAL DE ALUMNOS ENCUESTADOS = 40**

No.	PREGUNTA	SI	NO
6	¿En todas tus asignaturas y módulos profesionales estás integrando un Portafolios de evidencias?	72%	28%
7	¿Consideras que la forma en que estás trabajando en el aula te conduce a aprendizajes que te sean útiles?	92%	8%
8	¿La infraestructura del plantel, cuenta con lo indispensable para el desarrollo de tus trabajos de indagación?	82%	18%

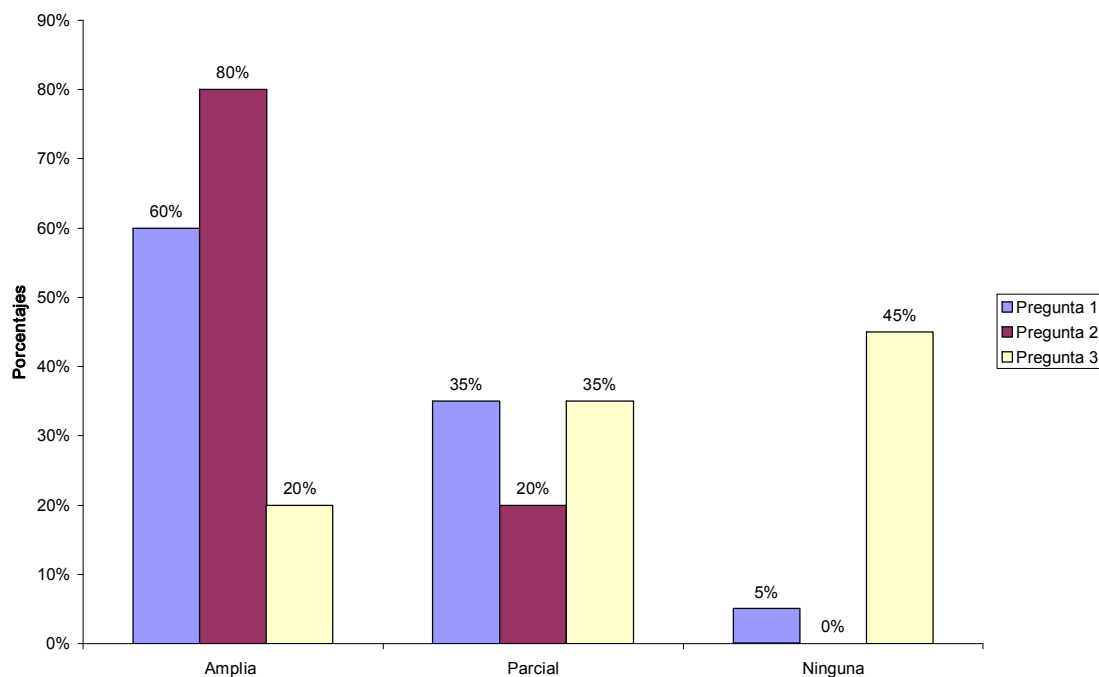
CETIS NO. 146. Encuestas para alumnos del Primer Semestre. Turno Matutino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE
ESPECIALIDADES: ENFERMERÍA
TURNO: VESPERTINO
TOTAL DE ALUMNOS ENCUESTADOS = 20**

No.	PREGUNTA	Información	RECIBIDA	NINGUNA
		AMPLIA	PARCIAL	
1	¿Has recibido información sobre los temas integradores que sirven como punto de enlace para abordar los contenidos de las asignaturas que estás llevando en el presente semestre?	60%	35%	5%
2	A partir de Agosto 2004 existe un Instructivo que determina la manera en que el maestro debe manejar la evaluación que realice de los conocimientos, habilidades y conductas positivas que tú demuestras, contempla períodos de: Evaluaciones Parciales, Recuperación de Parciales, que no pudiste acreditar, Evaluación de Regularización y período de Recursamiento. ¿Has recibido información a este respecto?	80%	20%	0%
3	En este nuevo modelo, en tercer semestre estás cursando la especialidad a través de módulos, de esa misma forma lo vas a hacer en todos los semestres que te faltan, ¿esta información te fue proporcionada por personal del Plantel?	20%	35%	45%

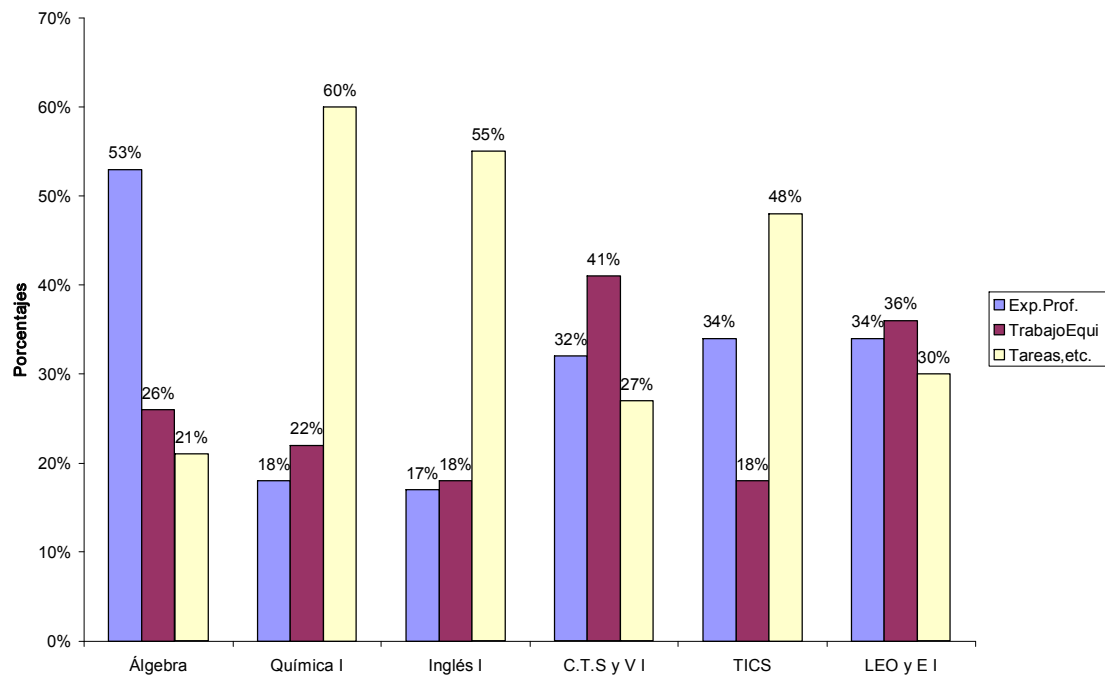
CETIS NO. 146. Encuesta para alumnos del Primer Semestre. Turno Vespertino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
PRIMERO Y SEGUNDO SEMESTRE
ESPECIALIDAD ENFERMERÍA
TURNO VESPERTINO
PORCENTAJES DE IMPORTANCIA QUE LE DA EL PROFESOR A DIVERSAS
ACTIVIDADES.**

Asignatura	Exposición de clase por parte del profesor	Trabajos de equipos en clases	Tareas de indagación, participaciones individuales, trabajos extraclase en equipo, presentaciones de trabajos, exámenes.	Suma
Álgebra	53%	26%	21%	100%
Química	18%	22%	60%	100%
Inglés I	17%	18%	55%	100%
C.T.S. y V I	32%	41%	27%	100%
TICS	34%	18%	48%	100%
LEO y E I	34%	36%	30%	100%

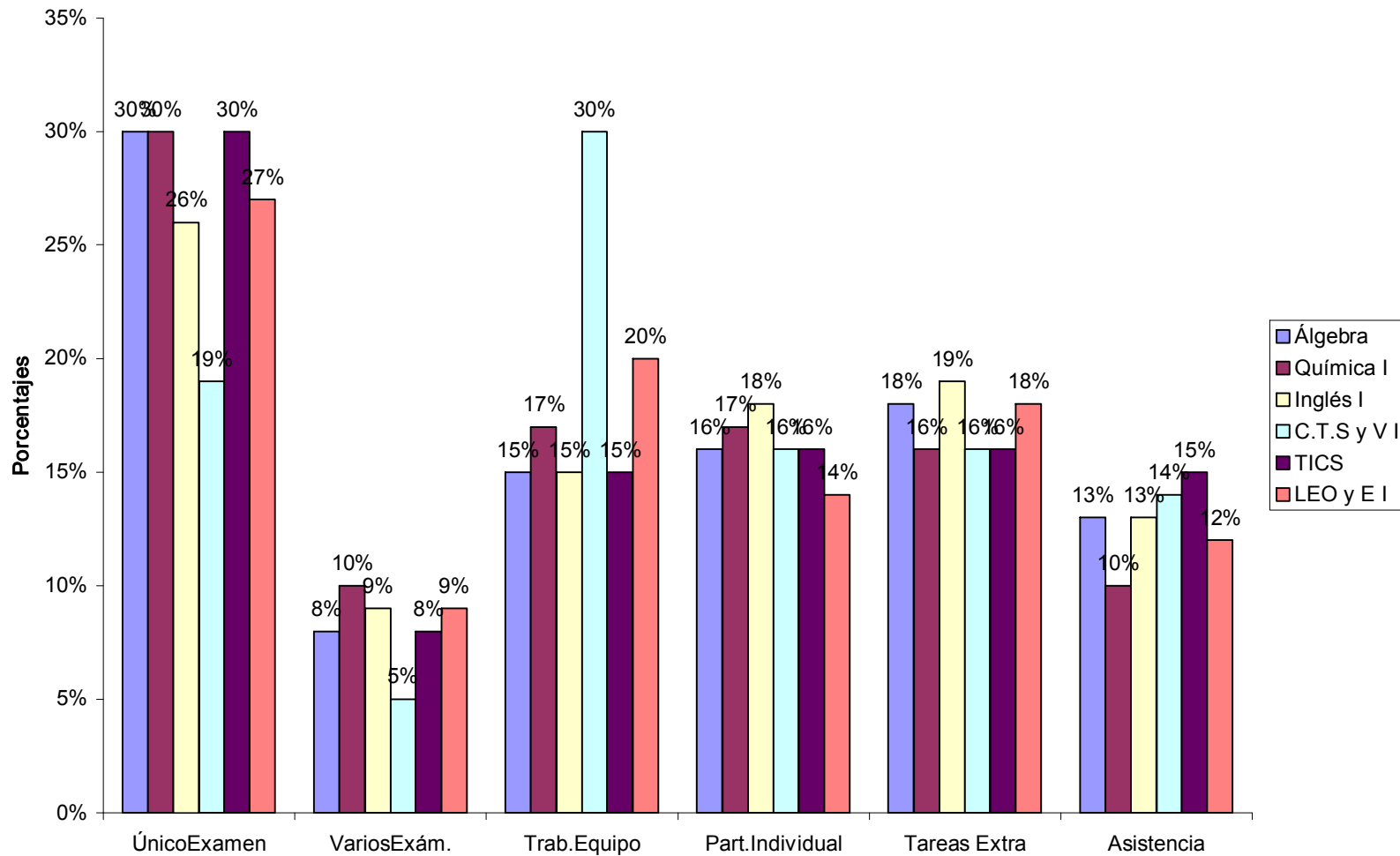
CETIS NO. 146. Encuesta para alumnos del Primer Semestre. Turno Vespertino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
PRIMERO Y SEGUNDO SEMESTRE.
ESPECIALIDAD: ENFERMERÍA
TURNO: VESPERTINO
PORCENTAJES DE ASPECTOS QUE SE DISTRIBUYEN EN LA
CALIFICACIÓN DEL ALUMNO.**

Asignatura	Aplicación de un único examen en cada periodo parcial	Aplicación de varios exámenes Cortos durante el periodo parcial	Participación en trabajos de equipo	Participación individual en clases	Tareas extraclases	Asistencia	Suma
Álgebra	30%	8%	15%	16%	18%	13%	100%
Química	30%	10%	17%	17%	16%	10%	100%
Inglés I	26%	9%	15%	18%	19%	13%	100%
C.T.S. y VI	19%	5%	30%	16%	16%	14%	100%
TICS	30%	8%	15%	16%	16%	15%	100%
LEO y E I	27%	9%	20%	14%	18%	12%	100%

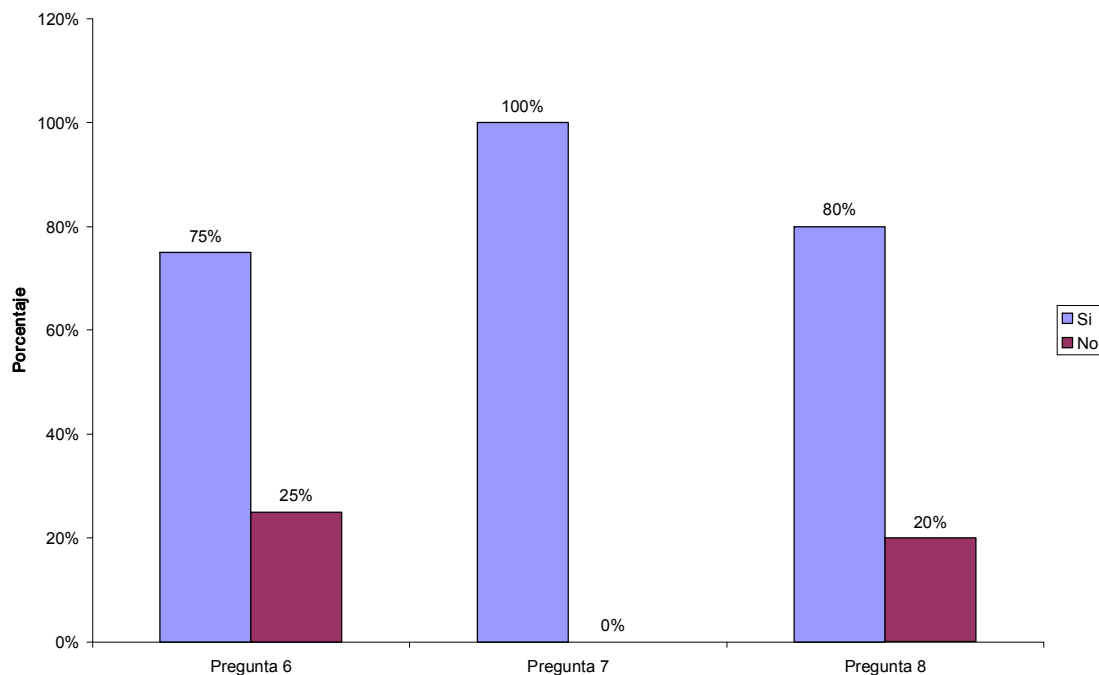
CETIS 146. Encuesta para los alumnos del Primer Semestre. Turno Vespertino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
PRIMERO Y SEGUNDO SEMESTRE
ESPECIALIDADES: ENFERMERÍA
TURNO: VESPERTINO
TOTAL DE ALUMNOS ENCUESTADOS = 20**

No.	PREGUNTA	SI	NO
6	¿En todas tus asignaturas y módulos profesionales estás integrando un Portafolios de evidencias?	75%	25%
7	¿Consideras que la forma en que estás trabajando en el aula te conduce a aprendizajes que te sean útiles?	100%	%
8	¿La infraestructura del plantel, cuenta con lo indispensable para el desarrollo de tus trabajos de indagación?	80%	20%

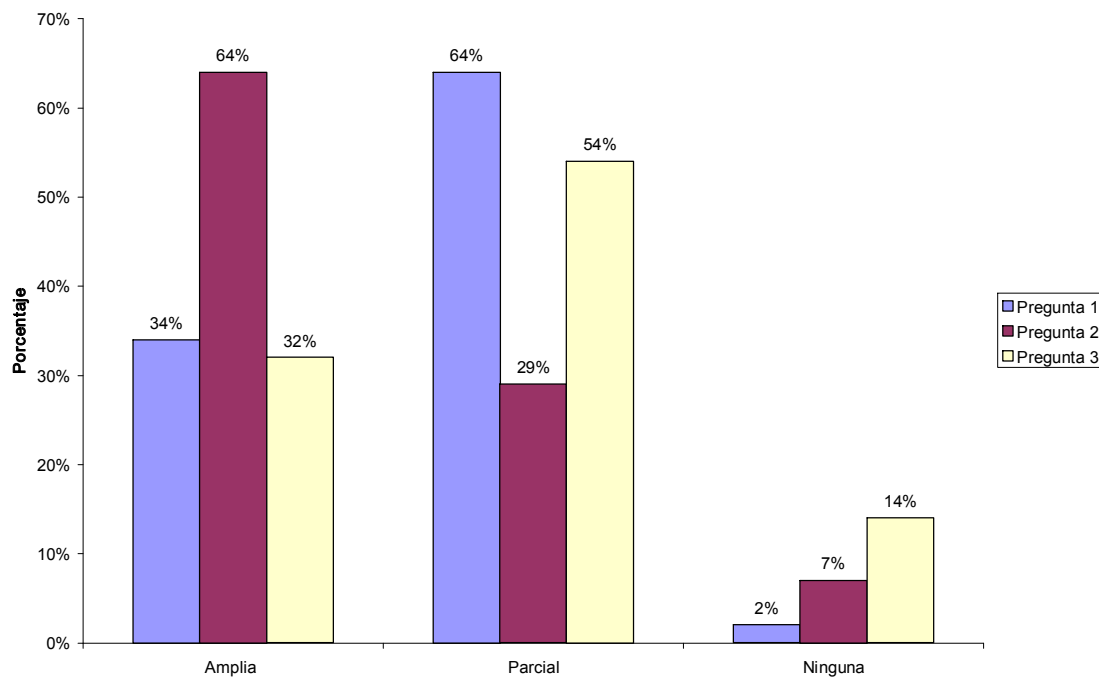
CETIS NO. 146. Encuesta para los alumnos del Primer Semestre. Turno Vespertino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
 TERCER Y CUARTO SEMESTRE
 ESPECIALIDADES: ENFERMERIA Y COMPUTACIÓN
 TURNO: MATUTINO
 TOTAL DE ALUMNOS ENCUESTADOS = 40**

No.	PREGUNTA	INFORMACIÓN	RECIBIDA	NINGUNA
		AMPLIA	PARCIAL	
1	¿Has recibido información sobre los temas integradores que sirven como punto de enlace para abordar los contenidos de las asignaturas que estás llevando en el presente semestre?	34%	64%	2%
2	A partir de Agosto 2006 existe un Instructivo que determina la manera en que el maestro debe manejar la evaluación que realice de los conocimientos, habilidades y conductas positivas que tú demuestres, contempla períodos de: Evaluaciones Parciales, Recuperación de Parciales, que no pudiste acreditar, Evaluación de Regularización y período de Recursamiento. ¿Has recibido información a este respecto?	64%	29%	7%
3	En este nuevo modelo, en tercer semestre estás cursando la especialidad a través de módulos, de esa misma forma lo vas a hacer en todos los semestres que te faltan, ¿esta información te fue proporcionada por personal del Plantel?	32%	54%	14%

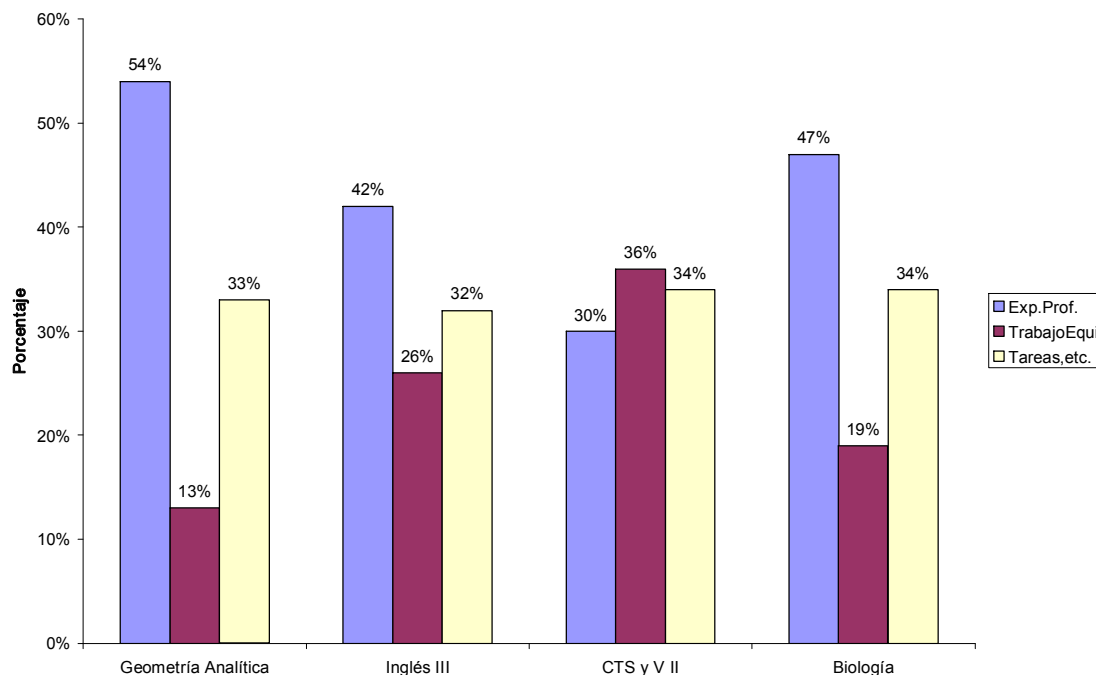
CETIS NO. 146. Encuesta para alumnos del Tercer Semestre. Turno Matutino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
 TERCER Y CUARTO SEMESTRE
 ESPECIALIDAD: ENFERMERIA Y COMPUTACIÓN.
 PORCENTAJES DE IMPORTANCIA QUE LE DA EL PROFESOR A DIVERSAS
 ACTIVIDADES.
 ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA
 CONDUCTISMO**

Asignatura	Exposición de clase por parte del profesor	Trabajos de equipos en clases	Tareas de indagación, participaciones individuales, trabajos extraclase en equipo, presentaciones de trabajos, exámenes.	Suma
Geometría Analítica	54%	13%	33%	100%
Inglés III	42%	26%	32%	100%
C.T.S. y V. II	30%	36%	34%	100%
Biología	47	19%	34%	100%

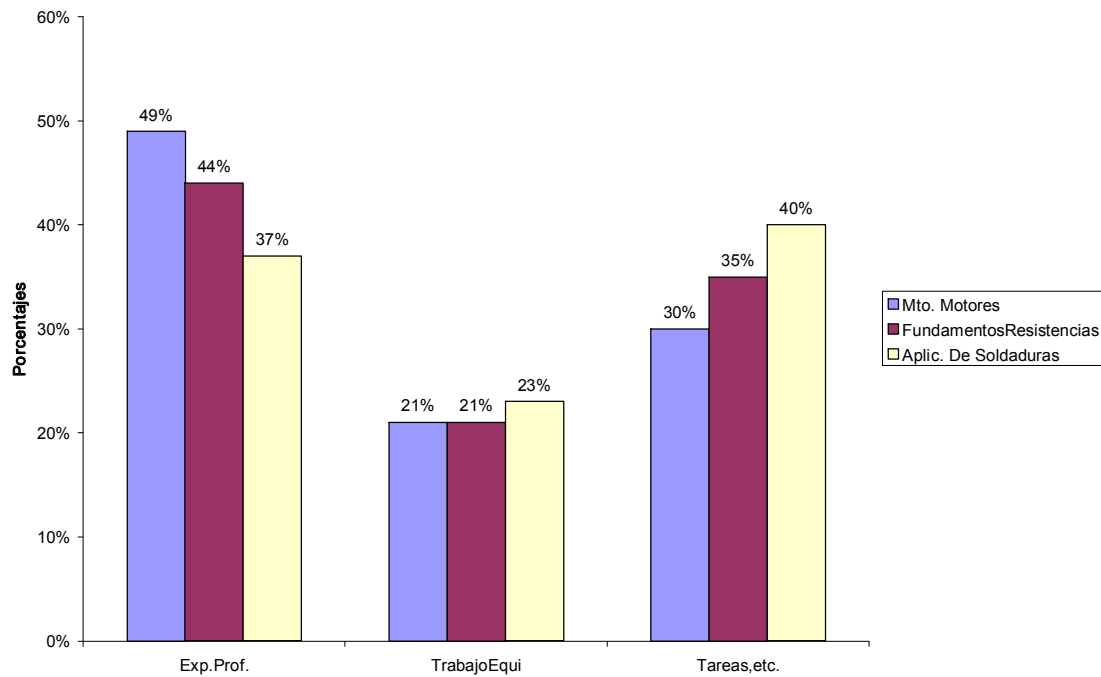
CETIS NO. 146. Encuesta para alumnos del Tercer Semestre. Turno Matutino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
TERCER Y CUARTO SEMESTRE
PORCENTAJES DE IMPORTANCIA QUE LE DA EL PROFESOR A DIVERSAS
ACTIVIDADES.
COMPONENTE DE FORMACIÓN PROFESIONAL
ESPECIALIDAD: MANTENIMIENTO
CONDUCTISMO**

Asignatura	Exposición de clase por parte del profesor	Trabajos de equipos en clases	Tareas de indagación, participaciones individuales, trabajos extraclase en equipo, presentaciones de trabajos, exámenes.	Suma
Mto. Motores	49%	21%	30%	100%
Fundam. de resistencias	44%	21%	35%	100%
Aplic. de Soldadura	37%	23%	40%	100%

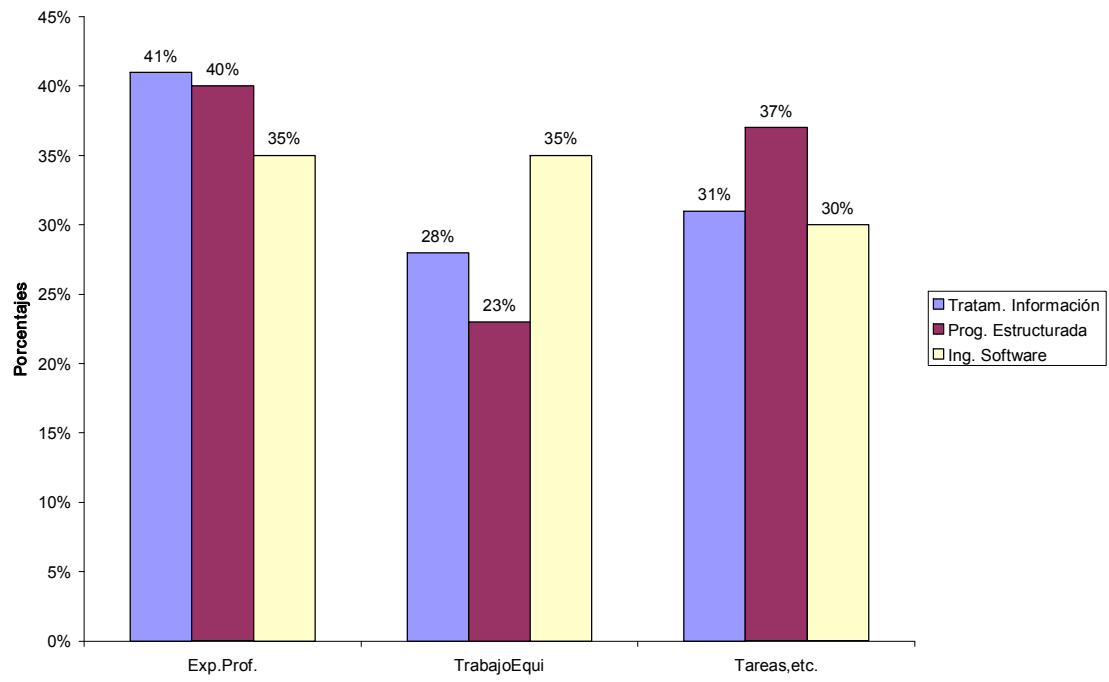
CETIS NO. 146. Encuesta a alumnos del Tercer Semestre. Turno Matutino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
TERCER Y CUARTO SEMESTRE
PORCENTAJES DE IMPORTANCIA QUE LE DA EL PROFESOR A DIVERSAS
ACTIVIDADES.
COMPONENTE DE FORMACIÓN PROFESIONAL
ESPECIALIDAD: COMPUTACIÓN
CONDUCTISMO**

Asignatura	Exposición de clase por parte del profesor	Trabajos de equipos en clases	Tareas de indagación, participaciones individuales, trabajos extraclase en equipo, presentaciones de trabajos, exámenes.	Suma
Tratamiento de Infor.	41%	28%	31%	100%
Prog. Estructurada	40%	23%	37%	100%
Ing. De Software	35%	35%	30%	100%

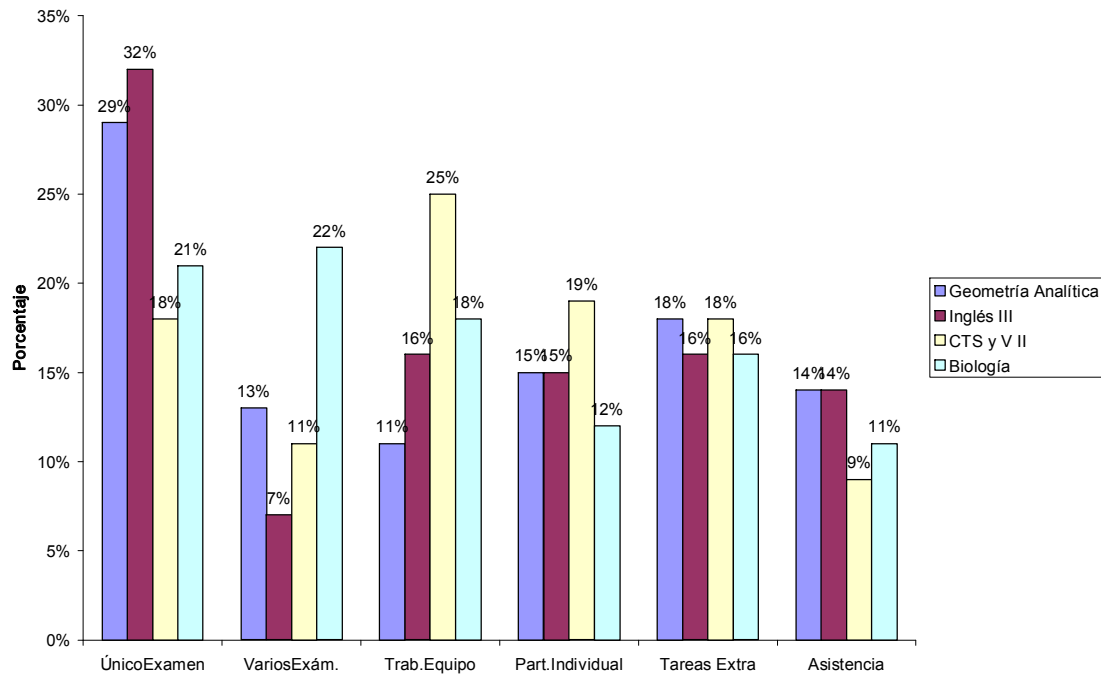
CETIS No. 146. Encuesta a alumnos del Tercer Semestre. Turno Matutino



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
 TERCERO Y CUARTO SEMESTRE.
 ESPECIALIDAD: COMPUTACIÓN Y ENFERMERIA
 TURNO: MATUTINO
 PORCENTAJES DE ASPECTOS QUE SE DISTRIBUYEN EN LA
 CALIFICACIÓN DEL ALUMNO.
 CONSTRUCTIVISMO**

Asignatura	Aplicación de un único examen en cada periodo parcial	Aplicación de varios exámenes Cortos durante el periodo parcial	Participación en trabajos de equipo	Participación individual en clases	Tareas extraclases	Asistencia	Suma
Geometría analítica	29%	13%	11%	15%	18%	14%	100%
Inglés III	32%	7%	16%	15%	16%	14%	100%
CTS y V II	18%	11%	25%	19%	18%	9%	100%
Biología	21%	22%	18%	12%	16%	11%	100%

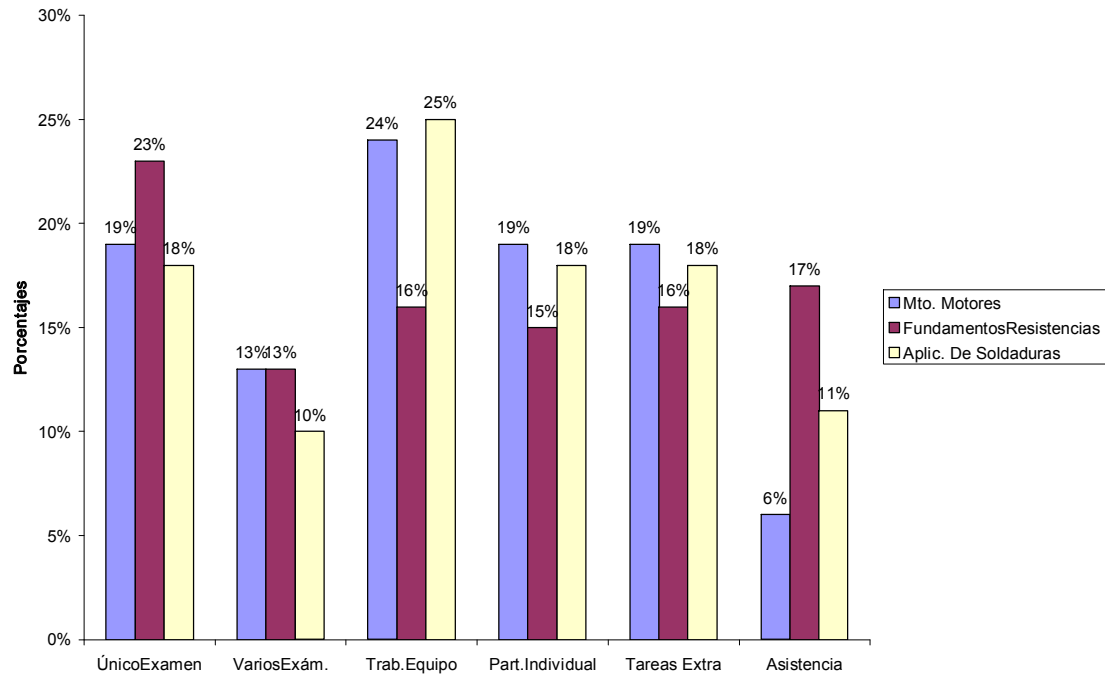
CETIS NO. 146. Encuesta a alumnos del Tercer Semestre. Turno Matutino.



ENCUESTA PARA ALUMNOS
TERCER Y CUARTO SEMESTRE.
ESPECIALIDAD: MANTENIMIENTO
TURNO: MATUTINO
PORCENTAJES DE ASPECTOS QUE SE DISTRIBUYEN EN LA
CALIFICACIÓN DEL ALUMNO.
COMPONENTE DE FORMACIÓN PROFESIONAL
CONSTRUCTIVISMO

Asignatura	Aplicación de un único examen en cada periodo parcial	Aplicación de varios exámenes Cortos durante el periodo parcial	Participación en trabajos de equipo	Participación individual en clases	Tareas extraclases	Asistencia	Suma
Mto. De motores	19%	13%	24%	19%	19%	6%	100%
Fundam. de Resistencias	23%	13%	16%	15%	16%	17%	100%
Aplic. de soldaduras.	18%	10%	25%	18%	18%	11%	100%

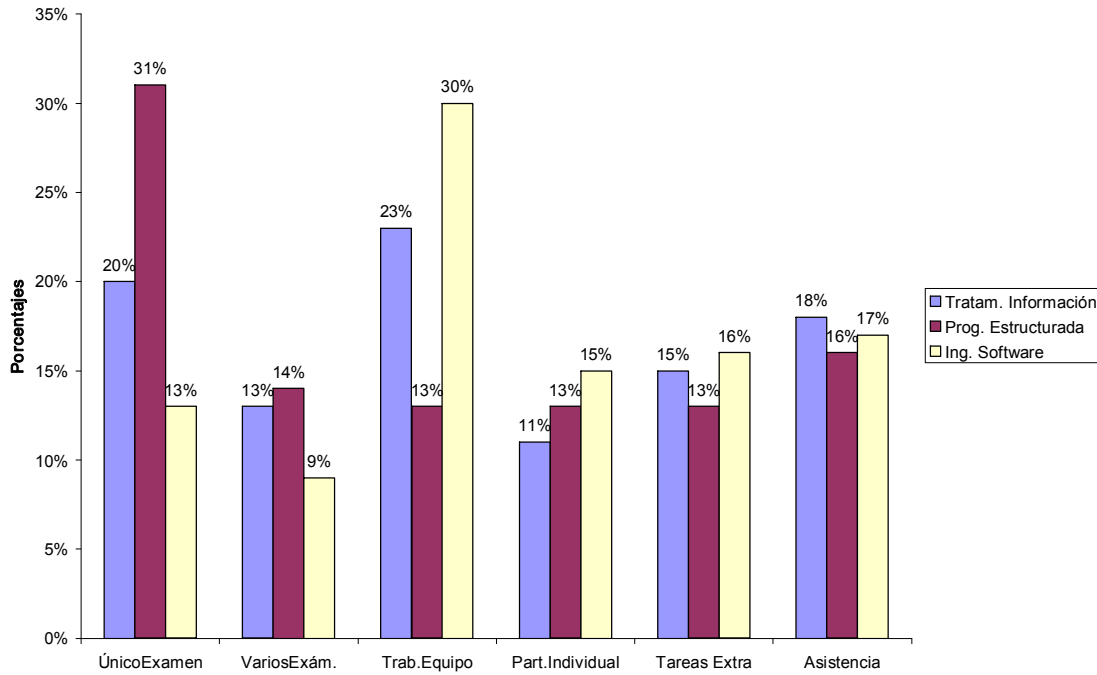
CETIS NO. 146. Encuesta a alumnos del Tercer Semestre. Turno matutino.



ENCUESTA PARA ALUMNOS
TERCERO Y CUARTO SEMESTRE.
ESPECIALIDAD: COMPUTACIÓN
TURNO: MATUTINO
PORCENTAJES DE ASPECTOS QUE SE DISTRIBUYEN EN LA
CALIFICACIÓN DEL ALUMNO.
COMPONENTE DE FORMACIÓN PROFESIONAL
CONSTRUCTIVISMO

Asignatura	Aplicación de un único examen en cada periodo parcial	Aplicación de varios exámenes Cortos durante el periodo parcial	Participación en trabajos de equipo	Participación individual en clases	Tareas extraclases	Asistencia	Suma
Tratamiento de la Infor.	20%	13%	23%	11%	15%	18%	100%
Prog. Estructurada	31%	14%	13%	13%	13%	16%	100%
Ing. de Software	13%	9%	30%	15%	16%	17%	100%

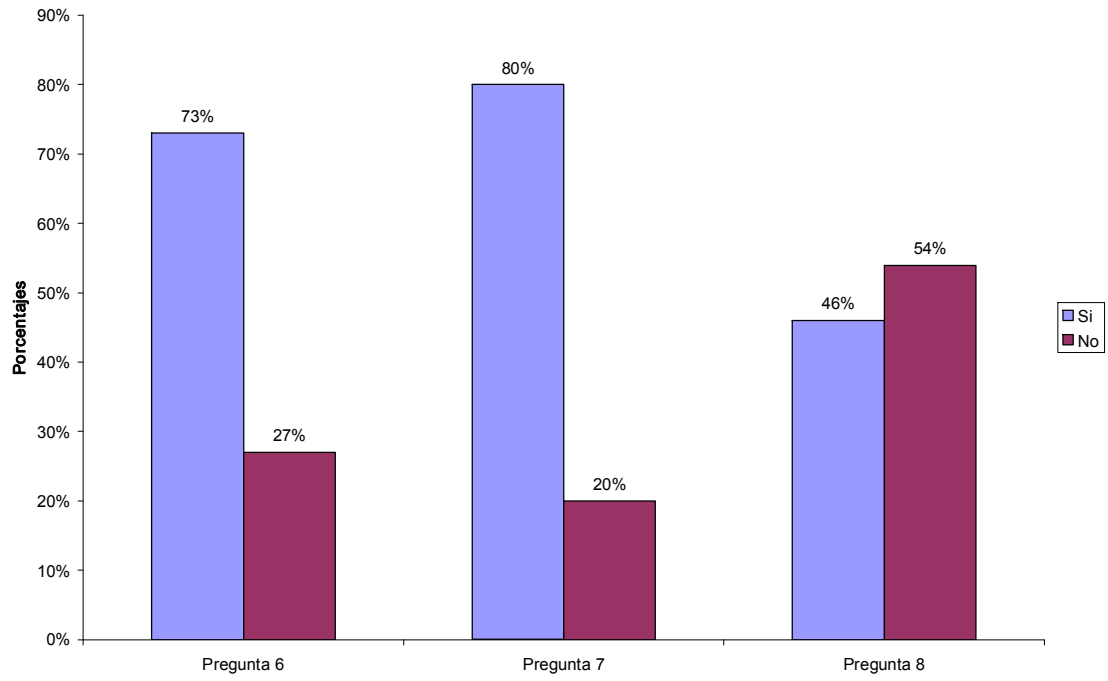
CETIS NO. 146. Encuesta a alumnos del Tercer Semestre. Turno matutino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
TERCERO Y CUARTO SEMESTRE
ESPECIALIDADES: MANTENIMIENTO Y COMPUTACIÓN
TURNO: MATUTINO
TOTAL DE ALUMNOS ENCUESTADOS = 40
CONSTRUCTIVISMO**

No.	PREGUNTA	SI	NO
6	¿En todas tus asignaturas y módulos profesionales estás integrando un Portafolios de evidencias?	73%	27%
7	¿Consideras que la forma en que estás trabajando en el aula te conduce a aprendizajes que te sean útiles?	80%	20%
8	¿La infraestructura del plantel, cuenta con lo indispensable para el desarrollo de tus trabajos de indagación?	46%	54%

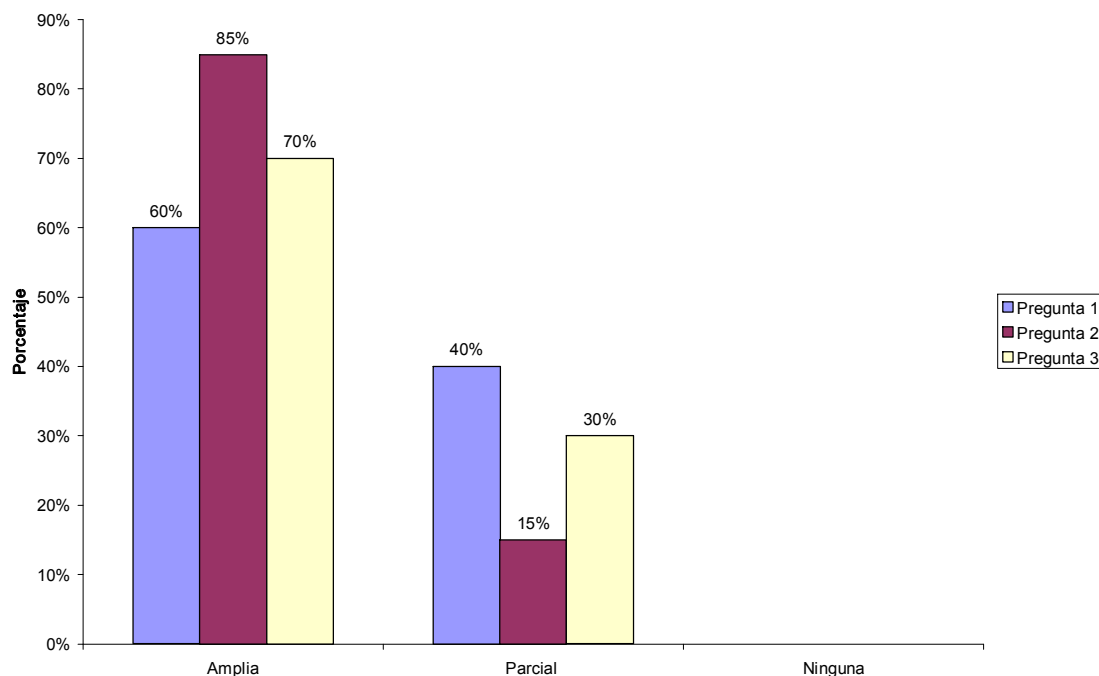
CETIS NO. 146. Encuesta a alumnos del Tercer Semestre. Turno Matutino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
 TERCERO Y CUARTO SEMESTRE
 ESPECIALIDADES: ENFERMERÍA
 TURNO: VESPERTINO
 TOTAL DE ALUMNOS ENCUESTADOS = 20
 COSNTRUCTIVISMO**

No.	PREGUNTA	INFORMACIÓN	RECIBIDA	NINGUNA
		AMPLIA	PARCIAL	
1	¿Has recibido información sobre los temas integradores que sirven como punto de enlace para abordar los contenidos de las asignaturas que estás llevando en el presente semestre?	60%	40%	0%
2	A partir de Agosto 2006 existe un Instructivo que determina la manera en que el maestro debe manejar la evaluación que realice de los conocimientos, habilidades y conductas positivas que tú demuestras, contempla períodos de: Evaluaciones Parciales, Recuperación de Parciales, que no pudiste acreditar, Evaluación de Regularización y período de Recursamiento. ¿Has recibido información a este respecto?	85%	15%	0%
3	En este nuevo modelo, en tercer semestre estás cursando la especialidad a través de módulos, de esa misma forma lo vas a hacer en todos los semestres que te faltan, ¿esta información te fue proporcionada por personal del Plantel?	70%	30%	0%

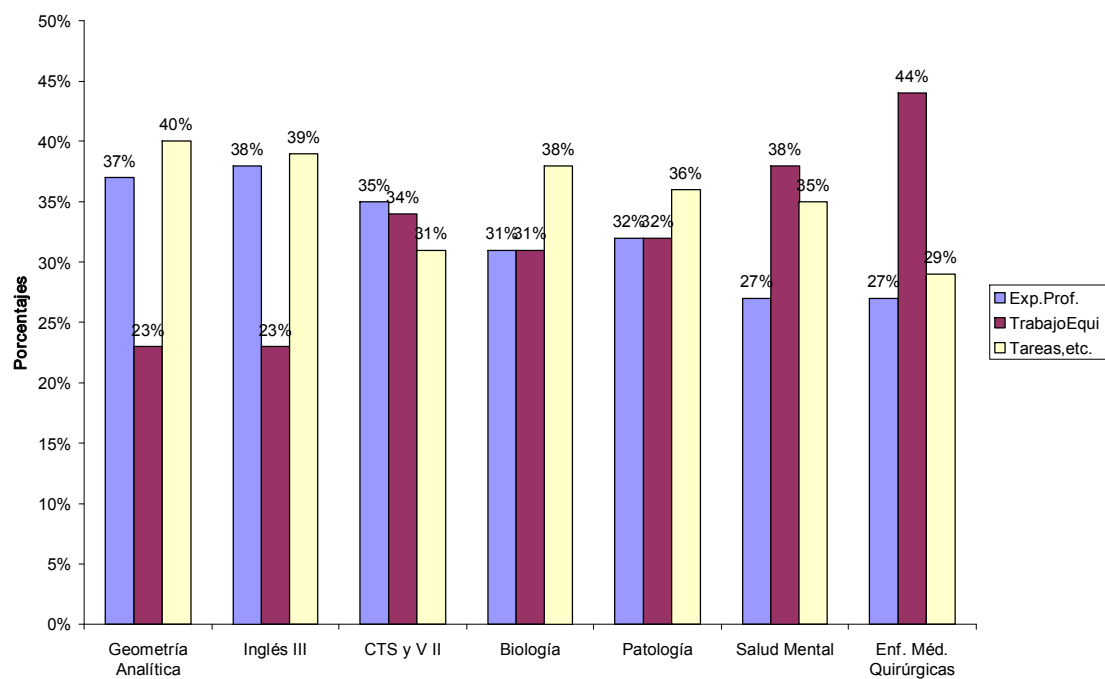
CETIS NO. 146. Encuesta a alumnos del Tercer Semestre. Turno Vespertino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
TERCERO Y CUARTO SEMESTRE
TURNO VESPERTINO
ESPECIALIDAD: ENFERMERÍA
PORCENTAJES DE IMPORTANCIA QUE LE DA EL PROFESOR A DIVERSAS
ACTIVIDADES.
ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y COMPONENTE PROFESIONAL
CONSTRUCTIVISMO**

Asignatura	Exposición de clase por parte del profesor	Trabajos de equipos en clases	Tareas de indagación, participaciones individuales, trabajos extraclase en equipo, presentaciones de trabajos, exámenes.	Suma
Geometría Analítica	37%	23%	40%	100%
Inglés III	38%	23%	39%	100%
C.T.S. y V.II	35%	34%	31%	100%
Biología	31%	31%	38%	100%
Patología	32%	32%	36%	100%
Salud Mental	27%	38%	35%	100%
Enf. Méd. Quirúrgicas	27%	44%	29%	100%

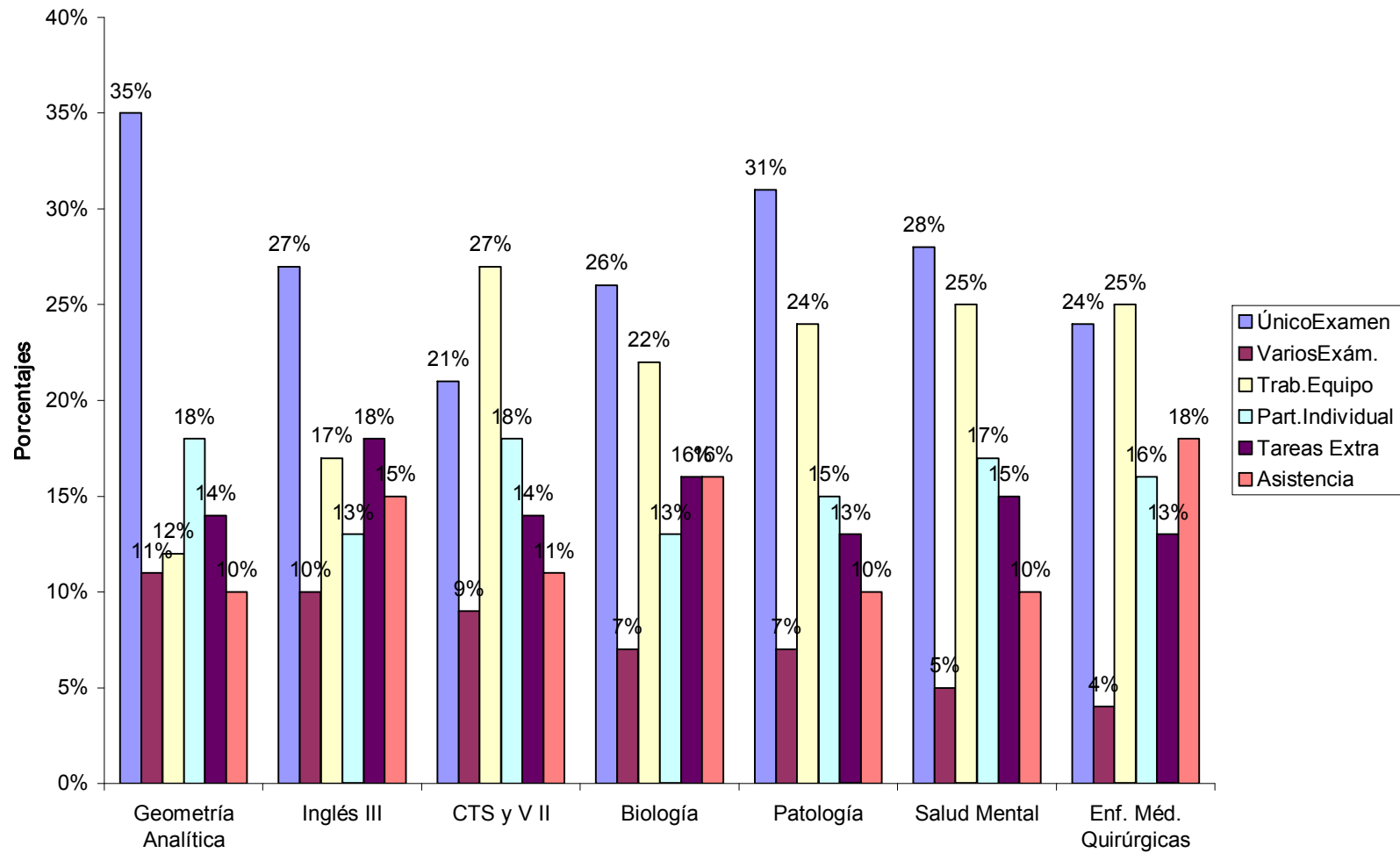
CETIS NO. 146. Encuesta a alumnos del Tercer Semestre. Turno Vespertino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
 TERCERO Y CUARTO SEMESTRE.
 ESPECIALIDAD: ENFERMERÍA
 TURNO: VESPERTINO
 PORCENTAJES DE ASPECTOS QUE SE DISTRIBUYEN EN LA
 CALIFICACIÓN DEL ALUMNO.
 COMPONENTE DE FORMACIÓN BÁSICA Y PROFESIONAL
 CONSTRUCTIVISMO**

Asignatura	Aplicación de un único examen en cada periodo parcial	Aplicación de varios exámenes Cortos durante el periodo parcial	Participación en trabajos de equipo	Participación individual en clases	Tareas extraclases	Asistencia	Suma
Geometría analítica	35%	11%	12%	18%	14%	10%	100%
Inglés III	27%	10%	17%	13%	18%	15%	100%
CTS y V II	21%	9%	27%	18%	14%	11%	100%
Biología	26%	7%	22%	13%	16%	16%	100%
Patología	31%	7%	24%	15%	13%	10%	100%
Salud mental	28%	5%	25%	17%	15%	10%	100%
Enf. Méd. Quirúrgicas	24%	4%	25%	16%	13%	18%	100%

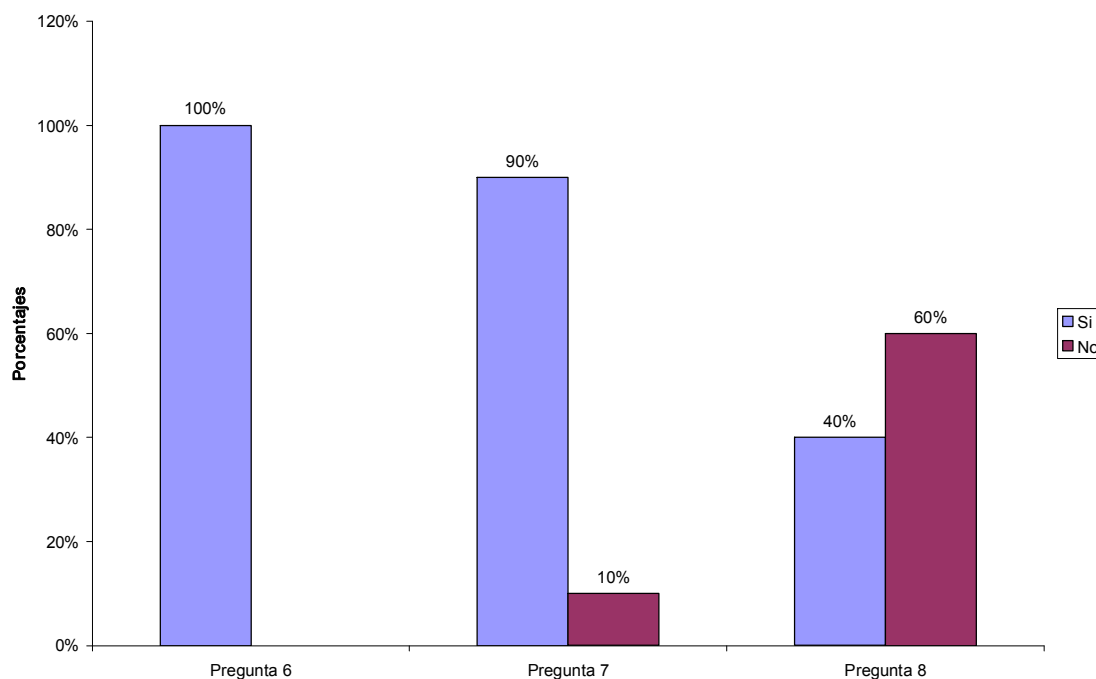
CETIS 146. Encuesta a alumnos del Tercer Semestre. Turno Vespertino.



**ENCUESTA PARA ALUMNOS
TERCERO Y CUARTO SEMESTRE
ESPECIALIDADES: ENFERMERÍA
TURNO: VESPERTINO
TOTAL DE ALUMNOS ENCUESTADOS = 20
COSNTRUCTIVISMO**

No.	PREGUNTA	SI	NO
6	¿En todas tus asignaturas y módulos profesionales estás integrando un Portafolios de evidencias?	100%	0%
7	¿Consideras que la forma en que estás trabajando en el aula te conduce a aprendizajes que te sean útiles?	90%	10%
8	¿La infraestructura del plantel, cuenta con lo indispensable para el desarrollo de tus trabajos de indagación?	40%	60%

CETIS NO. 146. Encuesta a alumnos del Tercer Semestre. Turno Vespertino.



ANÁLISIS CUALITATIVO

ENCUESTA APLICADA A DOCENTES

En este análisis se consideraron las respuestas de las preguntas 19 y 20.

19	Escriba las estrategias que utiliza para evaluar las dimensiones:
	a).-Conceptuales: Examen, exposiciones, mapas conceptuales, cuestionarios, cuadros sinópticos, resúmenes, lluvia de ideas, recuperación de conocimientos previos, libretas, tareas.
	b).- Procedimentales: Tareas, desarrollo de prácticas, ejercicios, exposiciones, trabajo en equipo, elaboración de material didáctico, proyectos, investigaciones, dictados en inglés.
	c).- Actitudinales Disciplina, puntualidad, asistencia, respeto, responsabilidad, honestidad, creatividad, trabajo en equipo.
20	¿Desea hacer algún comentario extra? Hubo un sólo comentario: “No he impartido materias del modelo, pero lo conozco y lo uso como marco teórico-conceptual”.