

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

RAYMUNDO IBÁÑEZ PÉREZ



ENFOQUES,
EXPERIENCIAS Y SABERES
EN LA FORMACIÓN
DOCENTE

Horizontes
Educativos

Se presenta el análisis de los diferentes enfoques tradicionales en torno a la formación docente, los cuales son: técnico, académico, de práctica y la reflexión en la práctica para la reconstrucción social; éstos influyen en la práctica pedagógica que los profesores realizan y también se encuentran presentes en los currículums de formación que a los docentes de educación básica se les oferta. Así mismo, abordo la orientación que las políticas públicas educativas le asignan a la formación de los alumnos y a los profesores de educación básica; también planteo las concepciones de práctica y saberes docentes, así como las formas de enseñanza que se asumen entre los profesores: mixta, progresista y formal. Éstas son susceptibles de modificar.

A través de la formación los profesores adquieren las herramientas necesarias que les permiten desarrollar su labor de la mejor manera, y que sean acordes a los requerimientos planteados en las reformas curriculares vigentes del mencionado nivel.

En investigaciones sobre formación docente se han encontrado fundamentos que marcan una relativa separación entre la producción del conocimiento y la aplicación de éste por los profesores con base en las necesidades de la enseñanza. Existen posturas sobre formación docente que sostienen que los maestros producen saberes útiles, que yacen de la experiencia y de la formación recibida; y son valiosos porque les permiten sostener su intervención pedagógica, resolver problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y también les sirven de contención para impulsar nuevas propuestas de trabajo. Hay otros saberes como los disciplinares y curriculares que no los genera el maestro, con todos ellos él mantiene diferentes relaciones porque en la práctica surgen necesidades.

**Enfoques, experiencias y saberes
en la formación docente**

Enfoques, experiencias y saberes en la formación docente

Raymundo Ibáñez Pérez

Enfoques, experiencias y saberes en la formación docente
Raymundo Ibáñez Pérez

Primera edición, noviembre de 2018

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF.

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos

ISBN 978-607-413-297-7

LB1731

12.3

Ibáñez Pérez, Raymundo

Enfoques, experiencias y saberes en la
formación docente / Raymundo Ibáñez Pérez.

-- México : UPN, 2018.

1 texto electrónico (140 p.): 1 Mb. ; archivo PDF –
(Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-297-7

1. Maestros en servicio, Formación de

2. Prácticas de la enseñanza

I. t. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	
ENFOQUES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE	19
Enfoque académico	19
Enfoque de la tecnología educativa	26
Enfoque sobre la práctica docente	33
Enfoque de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social	41
CAPÍTULO II	
LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA	49
Antecedentes de la actualización docente	49
Políticas educativas y actualización docente	61
Políticas educativas sexenales para la mejora educativa	71
Actualización en los profesores de educación básica	86

CAPÍTULO III

LA PRÁCTICA DOCENTE Y LOS PROFESORES

DE EDUCACIÓN BÁSICA 93

Una mirada a la práctica docente 93

Los profesores de educación básica 103

La importancia de los saberes docentes 110

Formas de enseñanza en los profesores 120

CONCLUSIONES 127

REFERENCIAS 131

PRÓLOGO

El presente trabajo tiene el propósito de analizar los diferentes enfoques que por tradición se establecen para encausar la formación docente, así como la orientación que las políticas educativas públicas le dan a la formación de los estudiantes y de los profesores, incluyendo en éstos últimos la actualización permanente. También se plantean las concepciones del saber y práctica docente, y los tipos de enseñanza de los profesores.

La educación básica es la que proporciona los cimientos formativos a los niños y jóvenes, de tal modo que éstos, mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje, puedan adquirir conocimientos, habilidades y valores fundamentales para su desarrollo integral: personal, social y académico. Lo cual está marcado como principios en el Artículo 3o. de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y por ende se define en los planes y programas de estudio.

En la formación docente y en la investigación educativa se han encontrado fundamentos que marcan una brecha que separa relativamente la producción del conocimiento de los investigadores y la aplicación de éste por los profesores acorde a las necesidades de la enseñanza. No obstante hay posturas sobre la formación docente que se han perfilado como una alternativa que sostiene que los

profesores producen conocimientos y saberes singulares útiles que yacen del contexto en que se desempeñan, que están relacionados con su experiencia y práctica docentes, lo cual es importante porque emergen de la acción y reflexión de y sobre la práctica.

Existen enfoques diferentes en torno a la formación docente y que de alguna manera, influyen en la práctica educativa dependiendo del énfasis que de ellos se realice, los enfoques son: académico, tecnología educativa, práctica docente y reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

Comúnmente, la formación inicial y continua que se le oferta a los profesores de educación básica intenta proporcionar las herramientas pedagógicas necesarias que les permitan trabajar con los requerimientos planteados en las reformas curriculares para brindar una educación de calidad.

Planteamos las transformaciones educativas que se han implantado en los últimos sexenios de gobierno en proyectos y estrategias como Compromiso Social por la Calidad Educativa, Programa Sectorial de Educación (Prosedu), Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 y 2013-2018.

La escuela es un espacio formativo y socioeducativo donde cobra significado la práctica docente y los profesores que la realizan. La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones que se presentan en el aula que se configuran por las actividades cotidianas de enseñanza-aprendizaje entre el profesor y los alumnos en función de los objetivos curriculares, los cuales se alcanzarán en la medida en que dichos alumnos adquieran los aprendizajes esperados. Así mismo, la práctica docente es un proceso complejo puesto que en ella interactúan e influyen directa o indirectamente un conjunto de aspectos sociales, curriculares, burocráticos, administrativos, entre otros. En la práctica el currículo oficial constituye sólo un nivel formativo que se complementa con el currículo real que está compuesto por la compleja realidad cotidiana de la escuela y de la práctica docente. Ambos currículums forman a los sujetos

que participen: maestros y alumnos, de tal manera que coadyuven a lograr los propósitos educativos. Así mismo, concebir al maestro como sujeto significa pensarlo como persona y como profesional, que posee conocimientos y saberes adquiridos de la formación recibida y que le permite integrarlos a la práctica docente.

Existen saberes y conocimientos diversos como los curriculares, disciplinarios, de la formación profesional y experienciales, con todos ellos los profesores mantienen diferentes relaciones al utilizarlos de acuerdo a las necesidades que se les presenta en el ejercicio profesional. En el maestro los saberes docentes tienen un carácter práctico y tácito, los construye a partir del significado que le otorga al ejercicio del trabajo pedagógico que realiza en la escuela y con los alumnos. Desde esta mirada reivindicamos que en los profesores hay saberes que se generan de la experiencia e historia propia, y son valiosos porque les permite sostener su intervención pedagógica y resolver problemas que suceden en la práctica. Aunque también nos queda claro que no todos los saberes los produce el maestro dado a que hay otros más que provienen de diferentes enfoques y modelos teórico-conceptuales que los adquiere a través de la formación que recibe, sin embargo con todos ellos interactúa para desarrollar su actividad profesional.

Entre los docentes hay diferentes formas de enseñanza relacionadas con sus características y su comportamiento en el aula, ellas son la mixta, la formal-tradicional y la liberal-progresista. La forma de enseñanza que asume cada profesor se puede ir modificando, pues está basada en su experiencia, formación y en las necesidades e intereses de los alumnos.

INTRODUCCIÓN

Dentro del sistema educativo nacional la educación básica es la que proporciona los cimientos para favorecer los procesos formativos de los niños y jóvenes en relación a la adquisición de aprendizajes en torno a conocimientos, actitudes, habilidades y valores que se consideran fundamentales para su desarrollo personal, social y para su continuidad escolar en los siguientes niveles educativos. En este sentido, la educación básica fortalece el desarrollo integral del ser humano enmarcado en el Artículo 3o. de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* en relación a sus facultades: físicas, intelectuales, cognitivas, socio-afectivas y lingüísticas. Sólo que para cumplir con este propósito es de vital importancia la formación inicial y continua de los docentes, con lo cual se favorece de la mejor manera el desarrollo de la práctica educativa. Ya que con ella se busca conseguir una mejor calidad educativa que implica lograr los objetivos propuestos en los planes y programas de estudio de cada nivel escolar.

La actualización docente que reciben los profesores de educación básica tiene la intención de proporcionar las herramientas teórico-metodológicas sobre diferentes tópicos disciplinares y pedagógicos, así como la forma en que curricularmente se estructuran los planes y programas de estudio vigentes, tales como los enfoques de las

asignaturas; las formas didácticas para llevar a cabo la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje de los alumnos; las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); entre otros.

En el trayecto de la formación docente y de la investigación educativa se han encontrado fundamentos que marcan una brecha que separa relativamente la producción del conocimiento de los investigadores y lo que necesitan los profesores para aplicar en la enseñanza. Sin embargo, sobre la formación docente hay posturas que se han perfilado como una alternativa que sostiene que los profesores producen conocimientos y saberes singulares útiles que derivan del contexto en que se desempeñan, que están relacionados más con su experiencia docente, valores sociales, personales y educativos específicos; lo cual es importante porque emergen de la acción y reflexión de y sobre la práctica. Es por ello, que en la presente investigación buscamos demostrar si los enfoques y contenidos de actualización docente son apropiados a los requerimientos de los profesores de educación básica. Esto es, explicamos la viabilidad que tiene la actualización en la práctica pedagógica.

En este contexto, el propósito de la presente investigación consiste en analizar los enfoques que por tradición se proponen para llevar a cabo los procesos de formación docente, así como la orientación que las políticas educativas públicas le dan a la formación de los alumnos y los profesores. También planteamos las concepciones de práctica docente, el docente, las formas de enseñanza y los saberes docentes. Ante esta situación nos hacemos algunas interrogantes que se despejarán en el desarrollo del libro. ¿Los programas de actualización docente realmente son los adecuados a las necesidades profesionales de los docentes?, ¿de qué forma se proyecta la actualización docente en la práctica docente de los maestros?, y ¿en qué consisten las diferentes posturas sobre la formación docente? Con base a lo anterior el presente libro está organizado en tres capítulos.

El primer capítulo, “Enfoques sobre la formación docente”, contiene cuatro vertientes tradicionales y distintas de la formación docente, que de alguna forma u otra inciden en la formación y práctica

de los docentes dependiendo del énfasis que de ellos se haga, en particular en los profesores de educación básica.

El primer enfoque es el académico, este se caracteriza por poner el acento en la formación disciplinaria del docente, pues al maestro se le concibe como un especialista que para proporcionar una buena enseñanza debe de poseer el dominio del conocimiento disciplinar. En donde los intereses en la producción de conocimientos disciplinares de los investigadores de los centros universitarios guardan poca relación con los intereses que los profesores requieren para intervenir en su trabajo docente. La producción de conocimientos ha sido en forma generalizada acerca de las escuelas, la práctica docente, la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, entre otros. Tal situación da pie a que haya una cierta distancia en relación a las necesidades de la práctica de los docentes.

El segundo enfoque es el de la tecnología educativa, en este hacemos alusión a la forma en que se introduce y se desarrolla en nuestro país la tecnología educativa con sus aciertos y desaciertos, tanto para la formación de docentes como para la formación de estudiantes. Desde esta postura se le concibe al profesor como un técnico que domina la aplicación rigurosa de técnicas científicas producidas por los especialistas en la enseñanza, así como la solución de problemas que en esta se presentan. El enfoque se orienta bajo el modelo de racionalidad técnica al indicar que la actividad profesional consiste en la solución de problemas instrumentales, rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la práctica.

El tercer enfoque es sobre la práctica docente. Aquí se sostiene que la enseñanza es una actividad compleja, que se realiza en escenarios singulares y que la formación de los profesores se basa en el aprendizaje que se genera de la práctica pedagógica. Del enfoque subyacen dos vertientes diferentes, una de corte tradicional y la otra de la reflexión sobre la práctica. La primera nos indica que la enseñanza es una actividad artesanal, donde el profesor hace uso de la creatividad para estimular la clase y el aprendizaje de los alumnos. En la segunda vertiente se reconoce la necesidad de reflexionar y

analizar lo que realizan los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, con la finalidad de encontrarles solución.

El cuarto y último enfoque es el de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social, en éste se concibe al profesor como un intelectual transformador y como un profesional autónomo, que reflexiona críticamente sobre su práctica docente cotidiana para comprender el contexto y las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para tener una sociedad más justa e igualitaria se consideran como elementos cruciales la escolarización, el desarrollo y la formación del profesorado, pues los docentes son una pieza clave para incidir en la formación y en la consciencia de los educandos.

En el segundo capítulo, “La actualización docente en los profesores de educación básica”, se aborda la formación continua docente que se le oferta a los profesores de educación básica en servicio activo, de tal modo que estos cuenten con las herramientas pedagógicas necesarias que les permita trabajar con los requerimientos planteados en las reformas curriculares y con ello proporcionar a los alumnos una educación de calidad.

La actualización docente en nuestro país tiene sus antecedentes en el año de 1926, que fue cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsa el programa estratégico de las Misiones Culturales, cuyo propósito fue el de instruir a los profesores de escuelas rurales en las técnicas y en la práctica de los oficios y pequeñas industrias. Al darse por terminadas dichas misiones, en la década de los años cincuenta, en 1945, se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para formar a maestros sin título en zonas urbanas y rurales.

En el 1992 surge el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). La estrategia que se marcó para una educación con cobertura suficiente y elevar la calidad de la educación básica, consistió en la reorganización del sistema educativo mediante la transferencia de los servicios de educación básica y la

formación de maestros del gobierno federal a los gobiernos estatales; reformulación de los contenidos y materiales educativos (Reforma Curricular de la Educación Básica) y, una revaloración social de la función magisterial acompañada de un sistema de estímulos.

En el ANMEB se estipuló la creación de Carrera Magisterial, la cual se propuso como una respuesta a la necesidad de contar con un sistema de estímulos para profesores de educación básica. A partir del año 2015, el Programa de Carrera Magisterial se sustituye por el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica.

La formación docente se desarrolla a través de políticas educativas públicas que el Estado implanta para la atención y mejoramiento de la calidad educativa que a la sociedad se le proporciona, sólo que para ello se requiere de actualizaciones para los profesores en servicio, en donde se les brinden las herramientas necesarias para desarrollar su quehacer docente de manera más eficaz y eficiente. Lo cual es importante, ya que además hay que tomar en cuenta que el nivel de logro educativo en los alumnos de educación básica es muy bajo, así lo reflejan las evaluaciones nacionales (Examen para la Calidad y el Logro Educativo [Excale] y Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares [ENLACE]) e internacionales (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos [PISA, por sus siglas en inglés] de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]).

Las transformaciones educativas desde las políticas educativas públicas se han enmarcado en los últimos sexenios del gobierno federal mediante los proyectos siguientes: Compromiso Social por la Calidad Educativa (2002), PND 2007-2012, Prosedu (2007-2012), RIEB (2011), ACE (2008) y el PND 2013-2018.

En el tercer capítulo, “La práctica docente y los profesores de educación básica”, marcamos algunos postulados, de que es en la escuela donde cobra significado la práctica docente y los profesores que la realizan. Los profesores cumplen con una función educativa y social fundamental mediante la acción pedagógica, que está

compuesta por un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo con los alumnos, de tal modo que con ellas se logren los objetivos curriculares.

Se entiende por práctica docente como el conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje que cotidianamente se desarrollan en el aula entre el maestro y los alumnos para favorecer en estos últimos la formación y los aprendizajes esperados de acuerdo a los propósitos curriculares; aunque también dicha práctica es un proceso complejo dado a que en ella convergen e influyen directa o indirectamente diferentes aspectos como son los sociales, curriculares, burocráticos, entre otros. El currículo oficial conforma sólo un nivel formativo, ya que se integra a la compleja realidad cotidiana de la escuela y de la práctica docente: al currículo real u oculto. Ambos forman a los sujetos: maestro y alumnos.

Para que la enseñanza sea más exitosa es fundamental la formación del maestro y el impulso del trabajo colaborativo, con el trabajo en equipo se aprende al intercambiar experiencias y además, se abordan las dificultades, preocupaciones e intervenciones de mejora en la escuela y en la enseñanza.

Concebir al maestro como sujeto significa considerarlo como persona y también como profesionista que posee conocimientos provenientes de su formación, que comparte experiencias y saberes con sus alumnos para ayudarlos a desarrollarse y a crecer en lo personal, social y académico, lo cual es posible mediante la adquisición de competencias para la vida de acuerdo al actual plan de estudios.

Las actividades correspondientes a las funciones docentes le exigen al profesor responsabilidad, entrega y vocación. Durante el ejercicio de la práctica, el docente mantiene relación con diferentes saberes, pues los integra a ella de acuerdo a las situaciones que se le presentan; entre los saberes destacan los curriculares, disciplinares, de la formación profesional y experienciales; el profesor recurre a tales saberes de acuerdo a sus necesidades profesionales o a las situaciones que demandan su responsabilidad. Los saberes docentes

del profesor tienen un carácter tácito y práctico, los construye a partir del significado que le da al ejercicio de sus funciones pedagógicas que cotidianamente realiza con los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela y en el salón de clases. Esto es, los saberes docentes son regularmente prácticos, específicos y se generan de la experiencia y de la historia propia, debido a que el docente, al cual pertenecen, realiza representaciones simbólicas de la práctica educativa situada en un periodo de tiempo y espacio socio-histórico. Estos saberes son valiosos porque todos en su conjunto le permiten sostener su intervención pedagógica enmarcada en un contexto escolar específico y resolver problemas que nacen en la práctica.

Entre los profesores hay diferentes formas de enseñanza, cuyos rasgos que las caracterizan se relacionan con su comportamiento en el aula, ellas son: formal-tradicional, mixta y liberal-progresista. Las formas de enseñanza de los profesores se van enriqueciendo y modificando de acuerdo a los intereses y necesidades a las que se enfrentan.

La presente investigación es de corte documental, la cual contempla la recopilación, selección y revisión de información mediante la lectura crítica de documentos y materiales bibliográficos: libros, revistas, páginas electrónicas, entre otras. Así mismo, es de tipo cualitativa. Las investigaciones cualitativas parten de la aproximación que entiende la realidad holísticamente e intentar comprenderla en profundidad y transformarla. Con este propósito dan cobertura a la subjetividad e implicación personal del investigador en el contexto donde se desarrolla la investigación, a través de estrategias de recogida de datos como la observación, la entrevista o el análisis documental (Bisquerra, 2009, p. 46).

Finalmente, presentamos las conclusiones a las que se llegaron con la presente investigación y las referencias consultadas.

CAPÍTULO I

ENFOQUES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE

ENFOQUE ACADÉMICO

En este tema tenemos la intención de exponer la forma en que el enfoque académico hace énfasis sobre la importancia de la formación de los maestros, pero muchas veces deja de lado la recuperación y tratamiento del contexto del aula y de los alumnos, de tal modo que dicha formación sería más significativa toda vez que se adentre en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tradicionalmente, la formación de docentes –al igual que la de los estudiantes– ha sido con base a los conocimientos disciplinares que se han producido, tanto por los investigadores de los centros universitarios, como los de otros institutos y que guardan poca relación con los conocimientos que los profesores requieren para intervenir en su trabajo docente. Phillips (1980, citado por Liston y Zeichner 2003) indica que:

Con demasiada frecuencia los intereses de los investigadores y de los profesionales carecen de relación entre sí. Los investigadores universitarios están preocupados por la producción de conocimientos dentro de los límites de la dedicación de sus disciplinas, mientras que a los profesores les preocupa satisfacer las demandas prácticas que les impone el aula (p. 145).

Los conocimientos disciplinares se producen con la finalidad de explicar situaciones, fenómenos o resolver problemáticas que acontecen en los ámbitos sociales, naturales, entre otros. Varios de estos conocimientos son seleccionados y legitimados por los especialistas en diseño curricular, de acuerdo a su valoración y a los propósitos que se esperan alcanzar, en los planes y programas de estudio, correspondientes a los distintos niveles escolares del sistema educativo nacional, con la finalidad de lograr el perfil de egreso del estudiante de cada uno de los niveles. Los conocimientos están integrados en los currículos que se desarrollan en las escuelas y universidades.

Los currículos orientan un esquema de formación específica en los estudiantes, en determinadas áreas de acción que las políticas educativas y las reformas curriculares consideran importantes para intervenir en la solución de problemas sociales y productivos.

El enfoque académico concibe al profesor como un especialista o erudito del conocimiento teórico. Este enfoque lo matiza a través de la formación inicial docente para los aspirantes a ser maestros y en la formación continua de los maestros en servicio activo; la orientación de esta formación va a consistir en atender las necesidades de enseñanza o las necesidades socioeducativas. Desde este enfoque se procura que el docente tenga el dominio del conocimiento de la(s) disciplina(s) y sepa transmitirlo en forma clara a sus alumnos, pero también que sepa evaluar adecuadamente los conocimientos que éstos han adquirido. Aquí la estrategia didáctica del profesor consistirá en respetar la secuencia lógica de los contenidos y la epistemología de las disciplinas.

En este sentido, Liston y Zeichner (2003) aseveran que los conocimientos pueden producirse y han sido producidos en forma generalizable acerca de las escuelas como instituciones, sobre el trabajo de los profesores, el aprendizaje de los niños y la relación entre escuela y comunidad. Es decir, ha existido el interés de que con la producción del conocimiento teórico-conceptual se realice una aportación en cuanto a la formación de docentes, la cual en

este caso se sustenta por las instituciones formadoras de docentes mediante un currículo destinado a tal propósito que propone los objetivos y una serie de contenidos o temas escolares a desarrollar por los usuarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje (trínomio interactivo profesor-alumno-contenidos curriculares). El valor cultural del conocimiento no va a estar determinado por sí mismo, sino de acuerdo a su aplicabilidad, por un lado, como contenido formativo en la preparación de maestros y por otro lado, en la práctica de la enseñanza de los profesores. No obstante, desde este enfoque, se sigue presentando una distancia entre la investigación universitaria y las actividades prácticas docentes, lo cual indica que aún hay vacíos de contenido. En este sentido, Liston y Zeichner (2003, p. 148) advierten: “El objetivo de la investigación educativa consistiría en promover prácticas educativas fundamentales y deseables. Sin embargo, como dice Bolster, no ha producido ese efecto”.

Esta situación se debe en gran parte a la existencia de intereses entre las comunidades de académicos como las facultades de educación, la investigación y la formación de profesores que se caracterizan por las siguientes tendencias:

1. Las facultades y departamentos de educación de universidades importantes, en compensación por su falta de categoría dentro de la universidad, se centraron en la función de preparación para el doctorado –más que en la formación del profesorado– y trataron de abrir una vía de investigación “científica”. Esto supuso que, a menudo, se pasaron por alto los problemas de la enseñanza primaria y secundaria. La investigación tendió a centrarse en “problemas académicos” más que en los problemas de la escuela.
2. El profesorado de las facultades de educación se solía dividir en dos grupos: quienes profesaban en adhesión a los métodos científicos y disciplinarios, y quienes se inclinaban al campo práctico en el terreno de la formación profesional. Se concedió mayor categoría y prestigio a quienes se dedicaron a la investigación, en detrimento de los comprometidos en la formación profesional.

3. La importancia otorgada a la investigación y a la falta de atención a los problemas prácticos de los profesores se vio reforzada por la creencia de muchos docentes de escuelas de que la enseñanza era una “actividad de bajo prestigio”, adecuada sobre todo para las mujeres (Liston y Zeichner, 2003, pp. 148-149).

Estas tendencias muestran que se sobrepone el estatus y prestigio de una actividad sobre otra. Por lo tanto, difícilmente la investigación sostenida por grupos académicos universitarios puede producir el conocimiento que se requiere para formar al profesorado. El principio racional del enfoque académico se basa en el supuesto de que la enseñanza debe ser guiada por la teoría. Esto da pie a señalar que la producción del conocimiento se orienta de acuerdo a los intereses disciplinarios, epistémicos e ideológicos de los investigadores. Sin embargo, tal producción de alguna forma se va a concebir como una aportación y riqueza cultural –por el uso social que de ella emana– en donde al profesorado le corresponde adquirir los conocimientos teóricos a través de su proceso formativo. Este enfoque de corte tradicional es considerado por Pérez Gómez (2008) como un planteamiento enciclopédico, el cual “propone la formación del profesor/a como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuantos más conocimientos posea mejor podrá desarrollar su función de transmisión” (2008, p. 400). En relación a esto, un antecedente histórico en nuestro país se remonta al año de 1868, cuando Gabino Barreda implantó el positivismo y el enciclopedismo en la escuela preparatoria, entonces de seis años. Se trataba de que los alumnos supieran de todo. También en esa época en la escuela primaria se suponía que los alumnos estudiarían hasta el cuarto grado, así que había que enseñar todo en estos cuatro años y la atiborraron (Díaz de Cossío, 2012, p. 44).

Según lo anterior, las habilidades de los profesores consistirán en:

- Dominar los conocimientos de las disciplinas y respetar la secuencia lógica y estructura epistemológica de los mismos

como objeto de adquisición y de transmisión en la práctica diaria del aula.

- Saber evaluar la adquisición de conocimientos lograda por sus alumnos.

Aunque esta formación puede ser complementada con una preparación práctica en la escuela donde se adquieran aprendizajes generados por la experiencia, por otros espacios de actualización docente donde se lleven a cabo procesos reflexivos y analíticos, de tal modo que favorezcan a los docentes en cómo plantear los conocimientos con didácticas más variadas y acorde a las características tanto de la materia que enseñan como a las de los alumnos a quienes va dirigida tal enseñanza. El reto, según Zarzar (1988, citado por Arenas y Fernández 2009): “no es solo tener un mayor número de profesores, sino que tengan una formación tanto de la disciplina que imparten como de la didáctica-pedagógica” (p. 8). De este modo desde mi punto de vista, los conocimientos de la materia se pueden hacer más representativos en los alumnos al plantear actividades didácticas que les permitan acceder con mayor facilidad a la comprensión y apropiación de tales conocimientos.

Un ejemplo de esta situación relacional en la formación de los profesores es el que nos establece Liston y Zeichner (2003): “Enseñanza orientada en sentido cognitivo (CGI)”, la cual se introduce en programas de formación de profesores de la Universidad de Wisconsin-Madison; en ellos los futuros docentes tienen la oportunidad de comprender cómo piensan los niños acerca de las matemáticas, para basar después su enseñanza en su cognición y conocimientos. El objetivo del programa CGI consiste en preparar a profesores para que puedan facilitar la participación mental activa en los niños en tareas mentales adecuadas. Asimismo, es oportuno referir a un estudio empírico de tipo transversal que se realizó en la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Mexicali, en el periodo 2006-2, en él participaron, según Arenas y Fernández de Juan (2009), 263

profesores en servicio y 100 alumnos de la mencionada facultad. El objetivo consistió en identificar la influencia de la formación pedagógica del docente en el desempeño académico de los alumnos. De los 263 maestros que imparten clases en la facultad, 239 no cuentan con formación docente, mientras que 24 profesores sí tienen dicha formación. De estos 24 profesores, 13 cuenta con diplomados en docencia y 11 tiene licenciaturas, maestría o doctorado en docencia. El estudio arroja como conclusión:

Que hay una relación proporcional entre el desempeño académico de los alumnos y la formación docente de sus maestros. [...] Los alumnos que cursaron materias con maestros que tienen formación docente a nivel diplomado, licenciatura, maestría y/o doctorado obtuvieron promedios más altos que los alumnos que cursaron materias con maestros que carecen de dicha formación (Arenas y Fernández de Juan, 2009, p. 15).

El enfoque académico es de tradición social, político e ideológico es una postura en torno en cómo influye el conocimiento y el saber disciplinario en la formación de los estudiantes y en los docentes. En mayor medida sigue predominando hasta hoy en día, pues sigue conservando su poder en el pensar común de la sociedad y, en el pensar y hacer de los profesores.

Curricularmente, los conocimientos a desarrollar con los alumnos están establecidos en los planes y programas de estudio, los cuales a su vez proponen los contenidos temáticos que se abordarán durante un periodo de tiempo por el profesor como parte fundamental de la enseñanza.

Considero que las bondades de la perspectiva académica no están en discusión y por lo consiguiente no es para minimizarla o de restarle importancia, sólo que se abusa de ella. Por ejemplo, en los programas de estudio de las asignaturas se tiende a integrar una gran cantidad de contenidos temáticos; donde los profesores se ven presionados al tratar de cubrir su programa en los tiempos establecidos, con ello muchas veces olvidándose si el alumno asimiló

y comprendió realmente el conocimiento. En relación a los contenidos excesivos en la actualidad de la educación básica Guevara Niebla (2012) señala:

Nunca se piensa en los niños que aprendan y tengan capacidad para aprender lo que se les da. No, se piensa en los que hacen planes de estudio y los que escriben los libros que es en más y más. Entre más temas tengan es mejor. Entonces todo mundo está enloquecido con tanto tema intrascendente y acaba siendo una educación muy superficial y por eso salen tan mal en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes –por sus siglas en inglés– (PISA), aparte de que no saben leer y escribir. Así que hay que reducir los contenidos [propone el autor], aunque sea anticultural y antihistórico (p. 158).

Como podemos observar, este enfoque tradicional, aun cuando hay programas de formación inicial y continua de docentes –como lo veremos más adelante– en varias ocasiones presenta limitaciones, ya que enfatiza más sobre la formación disciplinaria en los docentes que en la formación pedagógica y en las funciones profesionales docentes, donde estas últimas también son fundamentales para desarrollar adecuadamente la enseñanza. Esto es, ambas formaciones son de suma importancia para que los docentes desarrollen una tarea educativa de calidad y trascendental, por lo mismo, debería de haber una equidad en cuanto a su tratamiento.

Bajo esta perspectiva del enfoque academicista muchas veces los conocimientos que imparten los docentes quedan en los estudiantes inconexos y restringidos a un aprendizaje memorístico, pues es difícil que los alumnos tengan la oportunidad de encontrar relaciones entre las disciplinas o entre las materias que cursan (planteamiento teórico-conceptual) o bien, entre éstas y la realidad concreta (relación teoría-práctica), y poder así explicar tal o cual fenómeno. Donde el aprendizaje pueda ser más significativo y creativo, debido a que estaría dando pie a la incorporación de sus

anteriores adquisiciones, es decir, que los alumnos relacionen los conocimientos previos con los nuevos.

ENFOQUE DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

En el contexto educativo el enfoque de la tecnología educativa concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada o como intervención tecnológica y al docente como un técnico calificado para aplicar de forma rigurosa las teorías y técnicas científicas, producidas por otros, mediante el uso de reglas de actuación específicas para la solución de los problemas que en la enseñanza se le presentan. Este enfoque tecnológico comprende los medios de información, comunicación y los métodos de instrucción.

En nuestro país la introducción ideológica, política y material de la tecnología educativa se presentó en nuestro país en las décadas de los años sesenta y setenta. Fue a partir de 1960 cuando en México como en Latinoamérica se integraron los medios y recursos tecnológicos en las escuelas, universidades y empresas, tales como los equipos de proyección, circuitos cerrados de televisión, sistemas de grabación, audiovisuales, entre otros.

En un inicio los medios y recursos tecnológicos se introdujeron sin planificación y sin capacitación a los docentes, para que éstos se los apropiaran en forma eficaz y creativa para su uso en la enseñanza; los equipos tecnológicos no tenían mantenimiento. Fue uno de los intentos fallidos de la reforma que han vivido nuestros sistemas educativos. Sin embargo, existieron espacios de enseñanza-aprendizaje, como en la educación no formal dirigida a los adultos y en la educación formal con los alumnos-adolescentes de Telesecundaria, donde el uso de dichas tecnologías deja experiencias formativas importantes favorables (Prieto, 2000).

La modalidad de Telesecundaria surgió en nuestro país en 1968 y es uno de los modelos de enseñanza exitoso y consolidado. Esta modalidad con el tiempo ha sufrido tres cambios, y ha demostrado

que tiene la misma efectividad que el modelo presencial como las modalidades de secundaria general y técnica. A partir de 1992 a la actualidad, el modelo está centrado más en el estudiante, sus programas educativos se estructuran por segmentos cortos, pregrabados y transmitidos por lección (Díaz, citado por Villa, *et al* 2009, p. 325).

El avance tecnológico aparece como componente central de la tecnología educativa. Ésta, según Serrano (2007), fue financiada a través de proyectos estatales y apoyada por organismos de cooperación internacional como la Organización de los Estados Americanos (OEA).

La orientación de la tecnología educativa se introdujo en la reforma de los planes y programas de estudio de las escuelas normales para la formación inicial docente, propuesta a mitad de la década de los setentas. En esta década y bajo el mismo enfoque el Estado realizó reformas a la educación básica que influyeron en la formación de los alumnos: planes y programas de estudio; libros de texto y recursos y materiales de apoyo a la docencia. Además, con la idea de eficacia y eficiencia,¹ en la organización del trabajo docente, surgieron programas de actualización docente tanto para los profesores de educación básica y los niveles escolares subsiguientes. Este enfoque tecnológico se inscribe en el modelo de racionalidad técnica o instrumental, el cual indica que: “la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la práctica” (Schön, 1998, p. 31).

La racionalidad técnica enfoca de manera instrumentalista la actividad práctica, pues para intervenir en el desarrollo de las actividades y logro de objetivos es fundamental la aplicación de técnicas y procedimientos; pero al orientarse de esta manera, es probable que se descuide el carácter específico de los problemas morales y

¹ Eficiencia: es la capacidad para lograr un fin empleando los mejores medios posibles. Está relacionada con utilizar en forma óptima los recursos. Eficacia: capacidad de lograr el efecto que se espera, sin que priven para ello los medios empleados. Ambas se relacionan con el logro de objetivos (Figuerola, 2008, s/p).

políticos correspondientes a los fines en toda actividad profesional, sobre todo cuando el objetivo es solucionar los problemas socio-educativos y morales, que pueden ser atendidos desde una mirada práctica de la enseñanza. Por ejemplo, en problemas de disciplina o en la carencia de valores de los alumnos se requiere indagar cuáles son los factores que están influyendo en sus actitudes y comportamientos, así como buscar estrategias de enseñanza y formas adecuadas de comunicación que contribuyan a modificar en ellos sus comportamientos, entre otros.

Al concebir al docente como un técnico, que resuelve problemas a través de la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas, el conocimiento profesional docente va a estar integrado, según Edgar Schein, citado por Schön (1998), por tres componentes:

1. Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente sobre la cual descansa y se desarrolla la práctica (por ejemplo la psicología o la sociología de la educación).
2. Un componente de ciencia aplicada o de ingeniería, de la que se derivan varios procedimientos de diagnóstico cotidianos y las soluciones a los problemas (que en la enseñanza sería la didáctica).
3. Un componente de habilidades y actitudes, que se relacionan con su intervención o ejecución de los servicios al cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente (competencias y habilidades para la comunicación en el aula por ejemplo).

Estos componentes nos dejan ver que la formación docente consiste en que los profesores aprendan el conocimiento que produce la ciencia básica o disciplina, la cual plantea técnicas de diagnóstico y solución de problemas: “Se dice que la ciencia aplicada ‘se apoya en’ los cimientos de la ciencia básica. Y cuanto más básico y general es el conocimiento más alto es el status de su productor” (Schön, 1998, p. 34). Entonces podemos afirmar que la ciencia y

la tecnología contemplan las mismas finalidades; en concordancia con esto Romero afirma: “hoy tanto la ciencia como la tecnología conforman un sistema integrado que denominamos sistema *tecnocientífico*, encargado de producir saberes teóricos y prácticos al mismo tiempo” (2004, p. 33). Con base a lo anterior señalamos que la eficiencia docente se concibe dentro del modelo instrumental proceso/producto, con el cual los profesores también adquirirán insumos procedimentales, competencias y actitudes que les apoyará a intervenir adecuadamente en la enseñanza. Al respecto Pérez Gómez (2008) advierte: “El objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables; concebidas como habilidades de intervención. Las cuales se consideran suficientes para [hacer o] producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan” (p. 404).

Si bien la tecnología educativa predominó en los años setenta, ya para los años ochenta, especialmente en el ámbito de la formación docente, hubo grupos de académicos que se adherían a ella y otros que buscaban alternativas.

En los años noventa, la tecnología educativa hace nuevamente presencia bajo el nombre de Nuevas Tecnologías de la Educación (NTE), aun cuando ya no se enmarca como parte medular en la formación inicial y continua de maestros, en la formación de los alumnos de educación básica vuelve a retomarse, pues hoy en día se hace énfasis, sólo que ahora se aborda con el nombre de Tecnología de la Información y Comunicación (TIC).

Los conocimientos tecnológicos se transmiten a los profesores a través de cursos, talleres o diplomados de actualización docente: en las escuelas secundarias generales y técnicas, se encuentran integrados en el currículo como actividades tecnológicas o talleres de computación, informática y como laboratorio de computación –aula digital para que los maestros y alumnos accedan a los conocimientos localizados en internet–; en telesecundaria, como ya se mencionó, la enseñanza es principalmente a través del uso de recursos y medios tecnológicos; asimismo existen por ejemplo

carreras técnicas en escuelas de bachillerato e ingenierías en sistemas a nivel superior.

Las tecnologías se proponen para que los docentes las integren en la planeación didáctica y las trabajen con los alumnos en los procesos de enseñanza. En relación a la formación de los alumnos de educación básica, las TIC se prescriben en el plan de estudios 2011, de educación básica correspondiente a la RIEB, que se especifican en el rubro de competencias para la vida, para ser desarrolladas transversalmente en los tres niveles educativos como habilidades digitales (preescolar, primaria y secundaria) y a lo largo de la vida, mediante la proporción de oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los alumnos. De este modo destacamos las competencias relacionadas con TIC (SEP, 2011):

- *Competencias para el manejo de la información.* Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

Estas competencias a desarrollar por los alumnos de educación básica están ligadas a uno de los rasgos del perfil de egreso de los mismos y consiste en:

- Buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes (pp. 38-40).

Como podemos ver, la perspectiva técnica está presente en el ámbito educativo, ya que estamos frente a constantes cambios de diferente índole, y es que nos encontramos insertos en el modelo de la globalización, cuyas características consisten en la intensificación de las relaciones económicas, políticas, culturales y sociales mundiales, impulsadas por la dinámica de los mercados, sobre todo por el flujo de capitales; se da la revolución tecnológica por los avances

científicos y tecnológicos y su incorporación a los procesos productivos; se está conformando una sociedad de la información y el conocimiento, así como la movilidad global de los factores productivos. Cabe señalar que el fenómeno de la globalización se remonta a finales del siglo XVIII, que es cuando aparecen los conceptos internacional y relaciones internacionales, se da con el surgimiento de los estados modernos. En los años ochenta la globalización fue noción clave en el debate de las ciencias sociales (Moreno, 2010, p. 18).

El predominio del mercado y la restructuración del Estado conforman ejes transformadores de los diferentes procesos que han ido generando las tendencias sociales, económicas, entre otras, a escala mundial que caracterizan la época actual. En este contexto la tecnología seguirá presente en todos los ámbitos, particularmente en el educativo, porque sigue avanzando impresionantemente la producción científico-tecnológica.

Con el avance de la tecnología y la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en cada país, se buscaba que el desarrollo no se dilatara. La competitividad de un país en un sistema globalizado dependía en gran medida de la tecnología adquirida, por lo cual podemos afirmar que hay una estrecha relación entre NTIC y la globalización. Sin embargo, no abarcan la totalidad de la formación de las personas, porque si bien ofrecen herramientas conceptuales y procedimentales para desenvolverse en diferentes actividades en un mundo cambiante no son lo suficiente para la construcción del sujeto y de la plena identidad como seres humanos.

Para los gobernantes y sus consejeros internacionales como el Banco Mundial (BM) y OCDE, que miran a la escuela como un espacio de transmisión de información y a los profesores como técnicos encargados de tal transmisión, nos queda claro que enfocan a la enseñanza desde la racionalidad técnico-eficientista, para lo cual es necesario dotar a los profesores de competencias y habilidades técnicas a través de entrenamiento o cursos de capacitación que contribuyan a mejorar los métodos de enseñanza y los medios de

comunicación, tanto tradicionales como los de apoyo tecnológico. En este sentido la formación de ciudadanos está orientada e integrada al sistema económico productivo.

La formación, desde la perspectiva técnica, se caracteriza por la capacidad y dominio de saberes y conocimientos que toda persona debe adquirir para realizar una práctica concreta, por lo cual afirmamos que el sistema educativo está íntimamente relacionado con el sistema productivo.

Por otro lado, en la enseñanza se presentan problemas o situaciones difíciles relacionadas con los alumnos, que no siempre son de orden técnico y que para su solución requieren el uso de medios, procedimientos y actitudes del profesor, de tipo moral o social, como son por ejemplo el fomento de la disciplina, los hábitos y los valores. Pero además en algunas ocasiones los problemas resultan ser más complejos y singulares, como ocurre en la selección de contenidos, estrategias y métodos de enseñanza, trabajo colegiado entre el profesorado, entre otros, que requieren necesariamente de la actividad reflexiva de los profesores y la toma de decisiones ético-pedagógicas y políticas para situarlos, valorarlos y solucionarlos individual y colectivamente.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan interacciones cognitivas, afectivas, emocionales, subjetivas y singulares entre los sujetos que participan: profesor y alumnos. A nivel social y cultural siempre hay una vida cotidiana, donde están presentes ideologías; perspectivas; modos de hacer, visualizar el mundo, sentir, soñar que comparten día a día los grupos sociales. Con esto queremos decir que el desarrollo social, personal y cultural es más complejo, pero a su vez es más rico en su contenido. En este marco contextual la tecnología adquiere un valor en cuanto a la aplicación del conocimiento (saber hacer) y en cuanto a la creatividad e innovación del mismo. Según Romero: “De lo que se trata ahora, especialmente en un orden social de economías globalizadas, es de ‘conocer para innovar’, es decir ‘saber para crear nuevos conocimientos’, más allá del mero ‘saber cómo’” (2004, p. 25).

Sin duda alguna, la tecnología desde el enfoque tecnológico, ocupa un lugar importante y valioso en la sociedad, en la educación y en la cultura por la aportación de saberes que realiza, particularmente, en la formación y práctica docentes de los profesores y en la formación de los alumnos; lo mismo puede suceder con cualquier otra área como la música, escultura, ciencia entre otras.

Finalmente, afirmamos que si bien es cierto que en la época actual estamos viviendo cambios rápidos, en donde dicha tecnología presenta repercusiones importantes e influye significativamente en la formación y mentalidad de las personas, en general, y en particular en los profesores. También es cierto que la adquisición y dominio del conocimiento de la tecnología permite obtener nuevos medios de comunicación y de información, y con ello se favorece en la realización de actividades prácticas; la tecnología no define en su totalidad a los sujetos y a la sociedad en general.

ENFOQUE SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

El enfoque sobre la práctica docente es otro de los discursos teóricos e ideológicos de la formación docente. Aquí hablaremos acerca de dos dimensiones, sobre la forma en que se concibe el saber empírico del maestro, desde dos puntos de vista: el tradicional y el reflexivo. Antes de explicar estos dos puntos de vista consideramos pertinente indicar en qué consiste el concepto de práctica docente. Ésta según García, Loredó y Carranza “es el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (2008, p. 4).

La práctica docente se circunscribe en el contexto del aula donde se encuentran inmersos el profesor y los alumnos, cuya interacción propicia la enseñanza y el aprendizaje, respectivamente, en función de determinados objetivos curriculares.

Por su parte, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) conciben a la práctica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. Este concepto de práctica docente le da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo (p. 21).

Este concepto nos deja ver que la práctica docente abarca más, en el sentido de que hace alusión a diferentes aspectos y agentes que en ella se encuentran implicados, que por lo mismo tienen una influencia directa o indirectamente. De este modo es como García Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008) mencionan que:

Es necesario hacer la distinción entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa.

Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje [...]; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo (2008, p. 4).

El enfoque sobre la práctica docente se sostiene bajo la idea de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, está claramente determinada por el contexto, sus resultados son frecuentemente imprevisibles y está cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

La formación del profesorado estará basada principalmente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica (Pérez Gómez, 2008).

El enfoque ha sufrido una importante evolución a lo largo del siglo XIX y de la cual se diferencian dos vertientes distintas: el tradicional que se apoya más en la experiencia docente y el reflexivo sobre la práctica (Pérez Gómez, 2008).

Enfoque tradicional: se concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, donde el profesor utiliza su creatividad para estimular la clase y el aprendizaje de los alumnos. El conocimiento que yace de la enseñanza se ha ido acumulando paulatinamente a lo largo del tiempo por ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación mediante el contacto directo con la práctica experta del maestro experimentado:

El conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aun teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado; que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización del aprendiz [o del profesor que se inicia en la docencia] (Pérez Gómez, 2008, p. 411).

El conocimiento que posee el docente experimentado es limitado, ya que, si bien es cierto que, tal conocimiento se va adquiriendo con la práctica, de la cual se forma la experiencia docente, también es cierto que, varias veces, tal conocimiento no se reflexiona, es intuitivo y está fuertemente rutinizado al llevarse a cabo en el mundo privado del aula. También, se juzga de estar impregnado de vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura ideológica dominante. Nace subordinado a los intereses socioeconómicos de cada época y sociedad, así como saturado de mitos y prejuicios.

La escuela como entorno educativo y laboral define usos, costumbres y saberes a los que tienen acceso los maestros, pues es el lugar donde se genera la práctica docente. De acuerdo a esto Rockwell

advierte: “Las escuelas mexicanas tienden a reproducir, además, ciertos contenidos ideológicos recurrentes en las educaciones ordenadas por las burguesías históricas, como son la negociación de su propia historicidad y la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual” (1995, p. 17).

De este modo, el conocimiento profesional que se transmite del docente experto al futuro profesor en la relación maestro-alumno, es el que permite llevar a cabo la reproducción social, ideológica y cultural; pues como lo hemos mencionado antes, el profesor es contemplado como el agente educativo por excelencia encargado de transmitir los saberes culturales. Con base a esto el aprendiz se prepara para aceptar la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.

Enfoque reflexivo sobre la práctica: surge como respuesta propositiva al enfoque tradicional; los puntos de referencia son los trabajos realizados por las diferentes comunidades académicas y diversos frentes teóricos. Desde donde se plantea el papel que debe jugar el profesor ante su práctica pedagógica cuando se enfrenta a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas.

Existen algunas propuestas para el desarrollo del enfoque reflexivo sobre la práctica, tales como: *El docente como investigador en el aula*, de Stenhouse 1984; *El profesor como práctico reflexivo*, de Schön 1983, 1987; *La enseñanza como proceso interactivo*, de Holmes Group 1986. Aunque cada uno de ellos tiene matices diferentes, parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos en la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo elaboran y modifican rutinas, cómo experimentan hipótesis de trabajo, cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos (Pérez Gómez, 2008).

El profesor interviene en un medio ecológico complejo, el centro y el aula, definido por la interacción simultánea de múltiples factores, situaciones y condiciones. Al respecto Pérez Gómez (2008)

nos menciona: los problemas prácticos del aula, ya sea que se refieran a situaciones individuales de aprendizaje o a formas y procesos de comportamiento de grupos reducidos o del aula en su conjunto que exigen un tratamiento específico, porque en buena medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto y por la propia historia del aula y del grupo social. Aquí reconocemos que la enseñanza que lleva a cabo el docente es una actividad práctica, por consiguiente es la acción la que conlleva a aprender de la profesión docente. La enseñanza requiere un discurso práctico que sirva de apoyo para pensar cómo actuar, de modo que puedan desarrollarse los valores éticos con los que los docentes están comprometidos en su actividad pedagógica. Como podemos observar, esta postura dista de la tradicional, dado que no predomina la idea de que la formación del profesado quede en una mera responsabilidad académica de adquisición del conocimiento teórico y de la cual se realicen derivaciones a la práctica, siendo así es poco posible que sea recreado y adecuado a las situaciones problemáticas concretas en las que se encuentra inmerso el docente o el estudiante. En este sentido Fenstermacher, citado por Pérez Gómez (2008) dice: “Se produce el fenómeno de la alienación cuando el profesor como aprendiz no puede poseer el conocimiento, cuando, como aprendiz, no le es permitido tomar posesión de él, asimilarlo y adaptarlo a sus particulares circunstancias” (p. 415). Por ello, para formar a un profesor reflexivo se requiere combinar las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad; que reflexivamente busque cómo integrar a su práctica los conocimientos teóricos, aunque en los profesores la reflexión debe ser una disposición profesional permanente más que estar solamente centrada en lo conceptual.

Las propuestas de formación basadas en el análisis crítico de la práctica docente:

conciben al maestro como un sujeto activo, participativo, consciente de su realidad y de las condicionantes que actúan sobre ella, y admiten que

a través de la reflexión y de la indagación sobre su quehacer, el docente es capaz de introducirse en un proceso auténticamente creativo e innovador que contribuya a mejorar su desempeño como educador (Fierro, *et al.* 2009, p. 25).

En la práctica, “la reflexión es un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en los métodos de investigación, de modo que el conocimiento de la realidad surge de la experiencia de la misma, impregnado de sus determinantes” (Dewey, citado por Pérez Gómez, 2008, p. 413).

El conocimiento práctico es analizado como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva sobre la situación problemática concreta. Para comprender mejor este importante complejo componente de la actividad del profesional práctico es necesario distinguir, según Schön (1998), tres conceptos diferentes que se incluyen en el término más amplio del pensamiento práctico: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

a) Conocimiento en la acción: es el componente inteligente que orienta toda actividad humana, que se manifiesta en el saber hacer. Hay un tipo de conocimiento en toda acción inteligente, aunque este conocimiento, fruto de la experiencia y la reflexión pasadas, se haya consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas. Toda acción competente, incluso espontánea o improvisada, revela un conocimiento normalmente superior a la verbalización que puede hacerse del mismo. Saber hacer y saber explicar lo que uno hace y, el conocimiento y las capacidades que utiliza cuando actúa de forma competente son en realidad dos capacidades intelectuales distintas (Argyris, *et al.* 1985, citado por Pérez Gómez, 2008, p. 418).

b) Reflexión en la acción: es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Esto será posible toda vez que el

docente esté motivado y preocupado para llevarlo a cabo, convencido de que por medio de su propia iniciativa pueda superar las dificultades que se le presentan en su quehacer diario. Proceso que puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. Al hacer un contraste con la realidad se confirman o se refutan los planteamientos previos y, en cualquier caso, se corrigen, modelan y se depuran sobre la marcha.

Pérez Gómez (2008) indica que:

cuando el profesional se presenta flexible y abierto frente a lo que acontece en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la reflexión en la acción es el mejor instrumento de aprendizaje significativo. No sólo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a nuestro entender, se aprende también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en “conversación abierta con la situación práctica” (p. 419).

Siguiendo esta línea de pensamiento entorno a la reflexión en la acción, Carr (1989, citado por Pérez Gómez, 2008) indica que:

La reflexión en la acción implica reflexionar sobre el conocimiento en la acción. Es el proceso mediante el cual aquel conocimiento implícito, dado por supuesto e incuestionable, se vuelve explícito, se examina críticamente y se formula y comprueba a través de las acciones futuras. En este sentido, la reflexión en la acción es un proceso de investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica profesional ocurren simultáneamente (p. 419).

c) Reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción: puede considerarse como el análisis que realiza el ser humano *a posteriori* sobre las características y procesos de su propia acción. Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en

la memoria corresponden a la intervención pasada. Debería denominarse reflexión sobre la representación o reconstrucción *a posteriori* de la propia acción. En la reflexión sobre la acción, el práctico, liberado de las constricciones, demandas y urgencias de la propia situación práctica, puede aplicar de forma reposada y sistemática sus instrumentos conceptuales y sus estrategias de búsqueda y análisis orientadas a la comprensión y valoración de la reconstrucción de su práctica.

Como podemos darnos cuenta, el enfoque sobre la práctica docente se caracteriza por llevar a cabo un proceso dialéctico, ya que nos deja ver que el profesor puede reflexionar, analizar y explicar lo que acontece con su singular práctica, especialmente cómo puede enfrentar situaciones problemáticas, de tal modo que pueda buscarles una solución, pero no sólo resolverlas en la teoría, sino desde el desarrollo de su capacidad reflexiva y crítica. En torno a si se puede llegar a elaborar conocimiento pedagógico a partir de la práctica, Angulo señala:

No plantea la posibilidad de construir teorías educativas desde la práctica misma[...], la propuesta es, en última instancia, una propuesta para acomodar de forma más eficiente el conocimiento teórico (externo y descontextualizado) a los problemas educativos y curriculares, pero nunca una reconceptualización y transformación profunda del conocimiento teórico-educativo desde el conocimiento de la práctica (citado por Pérez Gómez, 2008, 0p. 414).

Sin lugar a duda son múltiples y a veces complejas las problemáticas que a los profesores se les presentan y que, de alguna forma, resuelven mediante un tratamiento determinado. Más adelante vamos a explicar acerca de lo que hemos encontrado en los procesos de formación continua docente con profesores de educación básica, así como las categorías de análisis como el saber y la experiencia docentes, que nos permitan dar cuenta del saber práctico y la reflexión que realizan los maestros para transformar la enseñanza.

ENFOQUE DE LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA PARA LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL

Desde la dimensión de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social, se concibe al profesor como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica docente cotidiana para comprender, tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación razonada facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

Zeichner y Liston mencionan que:

La tradición radical en la formación del profesor apoya solamente aquellos enfoques que pretenden desarrollar a la vez el pensamiento reflexivo y la acción de reconstrucción (pedagogía crítica) que, por definición, implica la problematización, tanto de la propia tarea de enseñar, como del contexto en que se realiza (Zeichner y Liston, citado por Pérez Gómez 2008, p. 422).

La tradición de esta perspectiva retoma la formación del profesorado en los Estados Unidos. Según Klebard (1986, citado por Liston y Zeichner, 1997) extrajo su empuje fundamental de la corriente de insatisfacción respecto al sistema económico y social de éste país, y consideró el currículum como el vehículo mediante el que se corrigirían la injusticia social y los males del capitalismo. Esta corriente existía ya en los años veinte y antes, saliendo a la luz en los años treinta, en los cuales la masa crítica de progresistas radicales estaba situada en el Teachers College. Aunque el radicalismo social en la educación no se redujo a un grupo relativamente pequeño de profesores de este College. El apoyo a la petición reconstruccionista social del liderazgo político de los profesores vino de la Progressive Education Association y de la American Historical Association, cuyo consejo de directores creó en 1931 una comisión para los problemas económicos y sociales (Liston y Zeichner, 1997, p. 51).

Desde este ángulo de la reconstrucción social se criticaban los modos tradicionales de formación del profesorado por enfatizar en la técnica y la amplitud de sus objetivos, en tanto que la preocupación social sobre la formación docente hacía hincapié en ayudar a los futuros docentes a desarrollar una visión filosófica, social y educativa más adecuada. En este sentido, la orientación reflexiva de los futuros profesores respecto a la escuela y a la sociedad se consideraba crítica en relación a la capacidad de los docentes para dirigir una reorientación inteligente del orden social:

La educación significa, más que nada, la construcción de una visión de la vida, porque, puesta en acción, la visión de la vida incluye y ordena todo lo demás [...]. Ninguna etapa del proceso educativo puede sopesarse ni juzgarse salvo a la luz de ese punto de vista, en permanente crecimiento a medida que cada nuevo problema se aborda de manera más reflexiva. La construcción y el empleo de la filosofía de la educación se convierten en el objetivo clave de la formación profesional (Liston y Zeichner, 1997, p. 53).

La visión crítica desde la reconstrucción social se define claramente partidaria de la consideración en la enseñanza y en la formación del profesor de valores singulares y concretos, que pretenden desarrollar explícitamente la consciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual.

La justicia social se entiende como el reconocimiento de unas relaciones sociales de atención y respeto en las que se trata con dignidad a todas las personas y grupos, así como la redistribución más justa de los recursos materiales. Para la búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria se consideran como elementos cruciales la escolarización, la formación y desarrollo del profesorado; pues como se ha mencionado, los profesores ocupan un lugar estratégico para incidir en la formación y consciencia de los educandos.

La escuela, por su parte, debe de proponerse como objetivo principal, cultivar en los estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. Desde esta tradición su papel, unido a otras fuerzas progresistas, consistía en enfatizar la planificación de una reestructuración inteligente de la sociedad estadounidense que preponderaba en una distribución más justa y equitativa de la riqueza de la nación, donde el “bien común” implicara contribuir sobre el beneficio individual: “La mayoría de los reconstruccionistas sociales creía que había que regular la economía privada para ayudar a asegurar el pleno empleo, las oportunidades económicas y unos ingresos suficientes para mantener un nivel de vida digno” (Liston y Zeichner, 1997, p. 52).

El modelo reconstruccionista requiere por supuesto que la escuela deje de reproducir una sociedad basada en relaciones injustas y que los profesores modifiquen sus actitudes, sus prácticas y las estructuras escolares que perpetúan esas disposiciones.

El profesor, desde el enfoque reconstruccionista, es considerado un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la consciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social y de la comunidad en que viven:

El profesor es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los alumnos/as el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos (Pérez Gómez, 2008, p. 423).

Para lograr la formación de un profesor crítico y reflexivo, es importante, según Zeichner (2010), que el objetivo de los programas de formación docente consista en: preparar profesores para trabajar por la justicia social, que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral para contribuir en la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela.

Villegas y Lucas (2002, citado por Zeichner, 2010), indican que un elemento importante para el trabajo de los profesores en torno a la justicia social consiste en prepararlos para que:

- Sean conscientes de las circunstancias socioculturales, y reconozcan que existen múltiples formas de percibir la realidad, en las que influye la ubicación de cada uno en el orden social;
- Tengan una idea positiva de los alumnos de orígenes diversos y consideren los recursos para el aprendizaje con que cuentan todos los alumnos, más que ver las diferencias como un problema difícil de superar;
- Se consideren responsables y capaces de propiciar un cambio educativo que favorezca que los centros educativos sean receptivos a todos los alumnos;
- Comprendan cómo construyen los conocimientos los alumnos y sepan estimular esa construcción;
- Conozcan la vida de sus alumnos, incluidos los fondos de conocimiento de sus comunidades;
- Utilicen sus conocimientos sobre la vida de sus alumnos para diseñar una instrucción que se asiente sobre lo que ya saben para luego trascender de lo familiar (p. 60).

Estos rasgos que deben saber los profesores dan pie para enfatizar acerca de la importancia que tiene el hecho de que consideren las características contextuales y personales de los estudiantes, pues es ahí donde se sitúan las necesidades y las expectativas de la formación, cuya incidencia se va a dar mediante el trabajo pedagógico diario del profesor.

Cabe destacar que en Estados Unidos los cambios a los programas de formación de profesores no se han reformulado en su totalidad de acuerdo a los ideales del modelo de reconstrucción social, es decir, que únicamente se han realizado modificaciones parciales a asignaturas específicas, aunque, sólo en una escuela se presentó una reformulación completa al programa de formación de profesores:

Los principales esfuerzos efectuados en este siglo [XX] para atajar los problemas de pobreza y desigualdad a través de la formación del profesorado fueron los programas Teacher Corps y TTT (Trainers of Teacher Trainers), ambos financiados por el gobierno federal. Aunque se gastaron millones de dólares en apoyo a estos proyectos a gran escala en las instituciones de formación del profesorado, tales programas sólo representaron alternativas experimentales a los programas normales en los que se matriculaba la mayoría de los estudiantes. El influjo a largo plazo de estos programas experimentales sobre los normales fue mínimo (Liston y Zeichner, 1997, p. 175).

La falta de programas de formación de profesores, desde esta dimensión, se debe al temor, de los formadores de profesores, de que se alejen sus alumnos y se presenten tensiones surgidas en las relaciones entre escuela y universidad a causa del enfoque que adopta una postura de oposición frente a las estructuras institucionales, sociales y económicas reproducciónistas vigentes.

Ciertamente, la postura de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social es una vertiente valiosa dado a que expresa una preocupación sobre las desigualdades e injusticias sociales y materiales en torno a algunas comunidades norteamericanas y en otros países de Latinoamérica, en donde existen marcadas desigualdades socio-económicas cada vez más fuertes. Hay que considerar que la escuela prepara para un sistema económico productivo. Frente a esto cabe señalar, que muchos maestros, posiblemente por su origen social, según Rockwell (1995): “Asumen una actitud igualitaria o compensatoria, que se manifiesta en un especial empeño en ‘sacar adelante’ a los niños más necesitados” (p. 21).

Ante esta situación juzgamos que es importante atender la formación inicial y continua de los profesores, de tal modo que éstos puedan percibir, reflexionar y ser conscientes sobre la situación de injusticia, inequidad y discriminación; para que puedan ayudar, a través de la enseñanza, a los alumnos que presentan condiciones desfavorables, tomando en cuenta la diversidad sociocultural y lingüística, así como las situaciones económicas y de género, que

muchas veces son un factor de marginación frente a las oportunidades de estudio y de empleo. Desde este enfoque reflexivo, estimamos que una de las opciones para mejorar la educación y obtener mejores niveles de logro en los estudiantes, sobre todo en aquellos que presentan serias limitaciones sociales, como las que hemos citado arriba, es indispensable que el profesor reflexione, contextualice y enriquezca su práctica pedagógica adecuando sus métodos y sus estrategias de enseñanza acorde a las necesidades y características de sus alumnos. Para lo cual es importante que sobre ellos se explore para conocer con mayor precisión su situación: comunidad a la pertenecen, clase social, raza, género; pues en el enfoque de la reconstrucción social requiere de acciones investigativas, reflexivas y propositivas de inclusión. Los docentes deben tener actitudes de colaboración y ser sensibles frente a tal realidad; deben visualizar de otro modo la ideología que el sistema económico-social y cultural que el grupo de la clase dominante inculca, entre otros.

Debemos tomar en cuenta que las escuelas son espacios socio-educativos, cuya enseñanza se lleva a cabo mediante un currículo formal y uno oculto o real para formar a los alumnos. En ellas existen culturas dominantes y subalternas al igual que grupos jerarquizados según sus funciones, roles, habilidades de sus agentes (directivos, docentes, coordinadores, entre otros) e ideologías de clase en competencia. Al respecto Giroux (citado por Ibarrola, 1985) indica:

Por supuesto, los conflictos y la resistencia se desarrollan dentro de relaciones asimétricas de poder que siempre favorecen a las clases dominantes pero el punto esencial es que hay campos complejos y creativos de resistencia en los cuales los mensajes principales de las escuelas a menudo se rehúsan, rechazan y descartan a través de prácticas mediadas por la clase social, la raza o el sexo (p. 153).

La referencia planteada por este último autor sobre la teoría de la resistencia, guarda relación con lo que aquí hemos tratado de destacar:

la importancia de la reflexión de la práctica del docente para la reconstrucción social; la cual no se lleva a cabo enfáticamente en nuestro país, ni en los programas de formación docente, ni en la práctica docente. Sin embargo, va a depender de la carrera, de las asignaturas y de la enseñanza, pero sobre todo de la postura ideológica crítica-reflexiva que asuma el profesor en torno a la importancia de principios y valores como la justicia, igualdad y democracia entre otros, y además de lo que promueva en sus alumnos; en este sentido por lo que se puede observar sólo hay resultados mínimos. No obstante, si la sociedad y la escuela neoliberal son excluyentes, debemos construir un proyecto de sociedad incluyente, que requiera una escuela por igual, incluyente, donde todos tengan un lugar para realizar su humanidad (Leite, 2001). Esto es, que toda persona tenga la oportunidad de recibir educación y de conocerse a sí misma y de conocer o reconocer a los demás, que como seres humanos necesitamos unos de otros, que tenemos derechos y responsabilidades, y ante lo cual debemos ayudarnos mutuamente para crecer y construir un mundo mejor e igualitario, así como ser capaces de realizar los valores universales, nacionales y comunitarios.

Hoy en día el Plan de Estudios de educación básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011) plantea que los alumnos:

- Han de desarrollar competencias para la vida en sociedad, y que para lo cual se requiere que dichos alumnos decidan y actúen con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales.
- Proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos.
- Participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología.
- Combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (p. 43).

Estas competencias se abordarán principalmente a través de las materias de Desarrollo personal y social en preescolar y Formación

Cívica y Ética en primaria y secundaria, aunque los aprendizajes significativos que los alumnos adquieran de ellas dependerá de la forma en que el docente conciba y los desarrolle en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de la forma en que establezca las actividades didácticas para realizar la enseñanza; pero sobre todo sea consciente y asuma una actitud crítica, reflexiva y sea congruente entre lo que piensa, dice y hace (es el ejemplo).

En relación a la formación de los profesores, en otra perspectiva, es fundamental conocer quiénes son éstos, cuáles son sus antecedentes, qué dificultades son más frecuentes en su enseñanza y cómo poder superarlas, cómo colaborar en el desarrollo escolar de los alumnos, para que ellos tomen consciencia, reflexionen, cuestionen e indaguen lo que acontece en el entorno social, cultural y económico, entre otros; desde las actividades de enseñanza-aprendizaje que el profesor les plantee y que sean acordes a las características de la materia y de los alumnos.

Las escuelas son espacios formativos políticos, ideológicos y culturales, y al estar sembrando en los educandos la semilla de igualdad, justicia y apoyo mutuo es de suponer que tiene la posibilidad de germinar.

No hay que olvidar que la educación está ligada al proceso de cambio cultural, económico y aun cuando pueda mantener y reproducir las pautas sociales, culturales e ideológicas ya establecidas, también es pieza determinante para que a través de ella se dé un proceso transformador (continuidades-rupturas-cambios).

CAPÍTULO II

LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA

ANTECEDENTES DE LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE

El subsistema de formación docente ofrece formación continua a los profesores en servicio de educación básica y constituye el segundo nivel en la preparación del magisterio nacional.

En la formación continua docente se circunscribe la actualización, capacitación y nivelación pedagógica. Esta formación se otorga a través de cursos, talleres, seminarios y asesorías con la finalidad de que los profesores del nivel básico cuenten con las herramientas pedagógicas necesarias que les apoyen para proporcionar a los alumnos una educación de calidad de acuerdo a los planteamientos de la RIEB y actualmente plan y programas para la educación básica. Aprendizajes claves para la educación integral principalmente.

Capacitación docente: la inducción para la enseñanza que requieren los profesores en servicio o para quienes van a incursionar a ella y que no cuentan con la formación inicial docente. Es decir, que su formación profesional no les aportó las competencias, habilidades y métodos pedagógicos necesarios para desempeñarse en el aula; por ello se les debe dar una capacitación instrumentada mediante diversos programas con modalidades de cursos o talleres.

Nivelación pedagógica: consiste en la complementación de la enseñanza para los profesores que están en servicio o que van a ingresar que por su preparación profesional (ingeniero, abogado, médico, entre otros) no recibieron los conocimientos relacionados con el ámbito educativo; por ejemplo, didáctica, psicología del niño o del adolescente, teoría pedagógica, planeación curricular entre otros.

Actualización docente: se circunscribe, al igual que las modalidades anteriores, en la formación permanente. La concebimos como la ampliación y profundización de los conocimientos actuales que pudiesen ser la continuidad de la formación inicial docente o de la carrera profesional del magisterio, con la finalidad de perfeccionar la actividad profesional docente; puesto que es importante que se incorporen en la práctica nuevos elementos científicos, psicopedagógicos y culturales. En la actualización también se retoman los cambios o las nuevas reformas curriculares y sus respectivos enfoques en torno a: la forma de abordar los contenidos de las asignaturas y los materiales para la enseñanza; la sistematización de las experiencias docentes; el sustento de las propuestas educativas; el diseño de las nuevas técnicas de trabajo y los diversos apoyos tecnológicos (Moreno, citado por Matute y Romo, 2000). Esto se implementa para realizar la tarea de actualización docente.

En México la actualización docente tiene sus antecedentes en la trayectoria del magisterio nacional, en el año de 1926 cuando la SEP da origen a las Misiones Culturales. Éstas tenían como propósito formativo actualizar, acompañar y orientar a los maestros en servicio de escuelas rurales en relación a las técnicas y en la práctica de los oficios y pequeñas industrias rurales. Al respecto Rafael Ramírez, citado por Jiménez (1986) indica:

En la actualidad no se puede concebir una escuela rural que no imparta los conocimientos y habilidades que son necesarios para el ejercicio, aunque sean elementales, de los más importantes oficios rurales como son: la carpintería, la herrería y la hojalatería, así como los conocimientos y

habilidades que se necesitan para la explotación de algunas pequeñas industrias, tales como la pequeña curtiduría, la talabartería, la conservación de carnes, la lechería y la fabricación de mantequilla, crema y quesos, la apicultura y sericultura y algunas otras que aprovechen los recursos naturales de la región (p. 58).

En dicha época, las Misiones Culturales fueron una de las estrategias más innovadoras e importantes para hacer llegar la educación a la población rural. Influyeron en las escuelas normales rurales y en los maestros en ejercicio, en especial en los de educación primaria. Lamentablemente, en 1933 las Misiones Culturales se suprimieron y se fusionaron con otros programas en las escuelas rurales campesinas. Sin embargo, en 1942 con el mismo nombre vuelven a surgir; pero a finales de la década de los cincuenta desaparecen definitivamente (Latapí, 1998).

En 1944 se crea por decreto presidencial el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), pero se inaugura hasta el 19 de marzo de 1945. Se consideró como una normal de tipo transitorio sostenida por el gobierno federal, cuyo propósito principal era la capacitación y el mejoramiento profesional de los maestros de escuelas rurales y urbanas. En de ambas zonas el instituto estuvo destinado a la atención de maestros en ejercicio sin título para que los profesores pudieran cursar sus estudios de secundaria y profesionales con la finalidad de obtener el título de Profesor de Educación Primaria.

El instituto se enfocó principalmente en la formación y certificación de los estudios de los maestros en las modalidades semiescolarizada y por correspondencia. Tenía “como objetivo capacitar a los maestros que habían ingresado al servicio docente primario” (Meneses, 1988, p. 379). Para el desarrollo de esta actividad el instituto contaba con dos departamentos: la escuela oral y la escuela por correspondencia.

La capacitación de maestros no titulados se dio por terminada en 1971 y unos años después, el instituto tenía la función de

organizar, dirigir, administrar y vigilar el mejoramiento profesional de los maestros de educación media y superior. El mencionado instituto se transformó poco a poco y en 1978, quedó como Dirección General de Actualización y Capacitación del Magisterio (DGACM) realizando operaciones en los Centros Regionales de Actualización Magisterial (CRAM), los cuales posteriormente adoptan la forma de Centros de Actualización del Magisterio (CAM), de los cuales subsisten cuarenta y siete.

La DGACM impartió además las carreras de Profesor de Educación Primaria General, Profesor de Educación Preescolar Bilingüe Bicultural, Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural y Profesor de Educación Primaria Rural; además se hizo cargo de los instructores comunitarios.

El 25 de agosto de 1978 se crea por decreto presidencial la UPN con la finalidad de prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país (*Diario Oficial de la federación* [DOF], 1978). Así mismo se propuso desarrollar en este ámbito el servicio de la formación y profesionalización de los maestros: licenciaturas y posgrados.

La UPN unidad Ajusco inicia con la oferta de seis licenciaturas: Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa, Sociología de la Educación, Educación Indígena y Educación Básica, esta última dirigida a los docentes en servicio, con la finalidad de obtener una preparación superior o universitaria que se impartió en dicha unidad y en las demás unidades UPN distribuidas en el país.

En el año de 1992 fue creado el ANMEB y firmado por el gobierno federal, representado en aquel entonces por el presidente constitucional Carlos Salinas de Gortari, los gobiernos de las entidades federativas y el SNTE. El acuerdo se estableció para que el país entrara a un proceso de modernización educativa: “Las transformaciones educativas impulsadas en distintas partes del mundo nos indican la importancia de la educación para responder a los nuevos desafíos” (Zorrilla y Villar, 2003, p. 28).

Cabe aclarar que como parte de nuestro estudio, hablaremos *grosso modo* del ANMEB, debido a que nos interesa destacar la forma en que dicho acuerdo estableció disposiciones importantes para la formación continua de los profesores de educación básica. Éste fue contemplado por el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994) en cuyo discurso modernizador se propuso el PME. El ANMEB entraría en vigor en el año de 1993 y continuaría en los sucesivos sexenios por las autoridades educativas, como lo fue el PNE del periodo 2001-2006. Mediante el ANMEB se busca atender los retos de la educación pública, de tal modo que se enmarcan tres líneas fundamentales de estrategia para impartir una educación con cobertura suficiente y elevar la calidad de la educación básica:

1. La reorganización del sistema educativo a través de un proceso de transferencia de los servicios de educación básica y formación de maestros, del gobierno federal a los gobiernos estatales.
2. Una reformulación de contenidos y materiales educativos: planes y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria.
3. Una revaloración social de la función magisterial acompañada de un sistema de estímulos al asumir que el docente es el protagonista de la transformación educativa del país.

Con el ANMEB el Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica—preescolar, primaria y secundaria—, con el fin de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione los conocimientos y la capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos y que, en lo general, eleven los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto (SEP, 1992).

En torno a la revaloración de la función magisterial el acuerdo prepondera sobre seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo. A continuación se destacan los rasgos más importantes de cada uno de los aspectos:

a) Formación del maestro:

La reorganización del sistema educativo permitirá a los maestros una mayor vinculación con la comunidad, con la escuela y con los alumnos. En virtud de que en los términos del presente Acuerdo Nacional, todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial de ahora en adelante pertenecerán a la jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades federativas asumirán la responsabilidad de integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro. En cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación.

b) Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio:

Este aspecto también es trascendental, pues es importante motivar al maestro para que reciba una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su inapreciable labor. Asimismo, por el hecho de que apremia la actualización de conocimientos del magisterio nacional, se conviene el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro, con miras a fortalecer, en corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar a que desempeñen mejor su función educativa.

El Programa Emergente combinará la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista, y el trabajo individual del maestro. En los cursos se utilizarán libros, guías y otros materiales del Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos. El

objetivo general de dichos cursos consistirá en transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la labor en la educación básica.

c) Salario profesional:

El gobierno federal y los gobiernos estatales convienen en continuar esforzándose para mejorar las percepciones salariales del magisterio.

d) Vivienda:

Con la finalidad de complementar el salario profesional y contribuir a una mejora importante en los niveles de vida de los maestros, se integrará un programa de fomento a la vivienda del magisterio.

e) La carrera magisterial:

A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro, en respuesta a la demanda del SNTE, el gobierno federal y los gobiernos estatales adoptarán una medida de especial trascendencia: la creación de la carrera magisterial. Ésta dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. De esta forma se acuerda el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de educación básica. Su propósito consiste en que los maestros puedan acceder dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial. También los coordinadores y directivos pueden participar en carrera magisterial siempre y cuando cumplan con los requisitos señalados.

f) Aprecio social hacia el maestro:

Un sistema educativo de calidad sólo se consolidará creando una nueva institucionalidad que establezca el ejercicio y la vocación

magisterial. El gobierno federal y los gobiernos estatales procurarán el reconocimiento nacional del maestro mexicano, instituyendo honores, premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor (SEP, 1992).

Como podemos ver, el ANMEB obliga a una marcada transformación en nuestro país tanto en la educación básica como en la formación de maestros para lograr atenderlo, dado que la disposición política consistió en involucrar a la educación pública en un proceso de modernización.

En relación a los aspectos formativos del maestro: actualización, capacitación, superación del magisterio y carrera magisterial, podemos decir que en el acuerdo se articulan en el ámbito de la revaloración de la función magisterial, y, aunque se plantean por separado por poseer matices específicos, encontramos que entre ellos hay una correlación, ya que enfatizan en la perspectiva que el docente desempeñe su función de la mejor manera, al ser retroalimentado por los cursos de actualización, capacitación y superación permanentes que los gobiernos de cada entidad federativa deben de impulsar (se les delega esta función dado a que es parte de la descentralización de la educación).

La carrera magisterial en particular, se propone como un mecanismo que permita estimular tanto la calidad de la educación como el mejoramiento profesional de los maestros que laboran en la educación básica impartida por el Estado, asimismo tiene una connotación motivacional económica, ya que la intención es que a través de ella los profesores tengan la oportunidad de acceder a niveles salariales superiores.

Carrera magisterial y actualización docente

A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación al maestro, en respuesta a la demanda del SNTE, el gobierno federal y los

gobiernos estatales adoptaron una medida de trascendencia: la creación de carrera magisterial,¹ cuyos objetivos son:

- Elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los profesores destacados y su superación permanente; de esta manera mejorarán sus condiciones de vida, laborales y sociales.
- Reconocer y estimular a los profesores que prestan sus servicios en escuelas ubicadas en comunidades de bajo desarrollo. Reforzar el interés por la actualización, capacitación y superación profesional del magisterio, así como la acreditación de cursos de mejoramiento académico (SEP, 1988).

En el ANMEB se señala que la carrera magisterial dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. Como lo hemos mencionado en el apartado anterior, su propósito consiste en que los maestros puedan acceder dentro de la misma función a niveles salariales superiores con base a: su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional su antigüedad en el servicio y los niveles de la propia carrera magisterial. Es decir, son varios rubros que los profesores tienen que cumplir para que puedan participar en la carrera magisterial y en donde cada uno tiene una valoración porcentual.

Con el Programa de Carrera Magisterial los salarios de los maestros han mejorado, el ingreso de éstos ha aumentado de manera sostenida por encima del salario mínimo general, de 4 a 6 veces en el nivel A y de 7 a 17 veces en el nivel E, pero es claro que a pesar de estas mejoras, los salarios de los docentes mexicanos no se comparan

¹ El Acuerdo Nacional estipuló la creación de Carrera Magisterial, la cual fue una respuesta a la necesidad de contar con un sistema de estímulos para profesores de educación básica, formulada en los resolutivos del Primer Congreso Nacional Extraordinario del SNTE, en Tepic, Nayarit en 1990.

con los salarios de los docentes que pertenecen al resto de los países de la OCDE. Los ingresos de los docentes de México se encuentran entre los más bajos de la OCDE (Guevara Niebla, 2012, p. 17).

La Carrera Magisterial se instituye en el Programa Nacional de Carrera Magisterial, el cual para su aplicación requirió de la Comisión Nacional SEP-SNTE, el máximo órgano de gobierno y el único facultado para emitir normas, lineamientos, disposiciones y acuerdos; así como de supervisar y evaluar el desarrollo de dicho programa. Su vigencia ha sido del ciclo escolar 1992-1993 hasta el ciclo 2013-2014. Cabe señalar que el rubro de atención a los cursos de actualización que convoca el Centro de Maestros otorga un puntaje a los maestros que los toman y que les puede favorecer para la Carrera Magisterial.

La política para la actualización de los maestros se complementó con una nueva forma institucional: los Centros de Maestros. Éstos corresponden a la Dirección de Actualización y Centros de Maestros cuyo objetivo es fortalecer las competencias y habilidades profesionales de los maestros mediante acciones pertinentes de formación continua. Buscan formar a un profesor que posea el dominio cabal de su materia de trabajo, que alcance una autonomía profesional que le permita tomar decisiones informadas, que sea capaz de comprometerse con los resultados de su acción docente y evaluarla críticamente, que trabaje en colectivo con sus colegas y que maneje su propia formación permanente.

La actualización docente se circunscribe a los Centros Nacionales de Actualización (CNA), cuyo propósito general consiste en formar maestros con un alto dominio de contenidos y enfoques para la enseñanza de una asignatura a lo largo de un nivel educativo. Además pueden enfocarse en el conocimiento profundo de la gestión escolar, en la asesoría técnico-pedagógica, en los enfoques específicos de algunas de las modalidades de educación básica o en la problemática del nivel de educación básica.

Con la expedición de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), el 11 de septiembre de 2013, el programa de Carrera

Magisterial concluye y será reemplazado por el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica. Con esta estrategia el Estado ratifica su rectoría en la educación, ya que tiene entre sus objetivos transformar la educación básica y media superior públicas para lograr un mejor desempeño de los docentes y contribuir a que los alumnos obtengan los máximos niveles de aprendizaje (SEP, 2015).

El Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica, publicado por la SEP en el DOF, se aplicará durante el periodo 2015-2018.

El personal con funciones docentes, técnico docentes, de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica que obtenga resultados destacados en la evaluación del desempeño, así como en los resultados sobresalientes en la evaluación adicional, será acreedor de incentivos económicos, que serán mayores si el trabajador labora en planteles ubicados en zonas de alta pobreza y alejadas de las zonas urbanas.

El programa tiene cuatro aspectos fundamentales:

1. Los procesos de evaluación aseguran que sólo quienes destaquen en su desempeño y obtengan resultados sobresalientes en la evaluación adicional que determine el INEE, podrán acceder al primer nivel del incentivo, confirmar o ascender a los siguientes.
2. Establece el monto del incentivo que recibirán de ser aprobadas las evaluaciones (evaluación del desempeño y evaluación adicional).
3. El proceso abarcará toda la vida laboral de los participantes.
4. El último aspecto se refiere a las opciones claras de desarrollo profesional, que impulsarán las fortalezas del personal indispensables para la mejora de la práctica educativa.

Entorno a la formación continua, la actualización y el desarrollo profesional se menciona que estos deberán:

- Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;
- Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;
- Ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar;
- Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;
- Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate y, atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las autoridades educativas, los organismos descentralizados y el INEE (SEP, 2015, p. 11).

El personal elegirá los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe. El instituto emitirá los lineamientos conforme a los cuales las autoridades educativas y los organismos descentralizados llevarán a cabo la evaluación del diseño, de la operación y los resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional, y formulará las recomendaciones pertinentes. Las acciones de formación continua, actualización y desarrollo profesional se adecuarán conforme a los avances científicos y técnicos.

Cabe destacar, que si bien es importante que los docentes se actualicen con el objeto de proporcionar una enseñanza de mejor calidad a sus alumnos, también es cierto que varios de ellos muestran poco interés en los cursos o diplomados; pese a ello, asisten debido al puntaje que pueden obtener para promoverse en la carrera magisterial y poder así mejorar su salario. Es decir que anteponen un beneficio económico sobre lo que pueden aprender mediante las aportaciones de los cursos para la mejora de su práctica. Esta afirmación concuerda con lo que menciona Guevara Niebla (2012), que las políticas que aplica la SEP en materia de actualización del docente se basa en una oferta estandarizada de cursos y diplomados que algunos maestros toman para mejorar su puntuación en carrera magisterial (p. 28).

Aunque es innegable que en cualquier país y en especial en Iberoamérica, la mayoría o todos los docentes requieren apoyo para mejorar su enseñanza. Es erróneo pensar que los docentes trabajarán con más éxito si sólo se les remunerara mejor o se les ofrecieran mayores incentivos (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 11). Para evitar esta situación desfavorable a la mejora de calidad de la enseñanza, es fundamental que los cursos de actualización tomen en cuenta entre otras cosas, las necesidades que se les presentan a los profesores en su quehacer pedagógico.

Ahora, con el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica se realizarán dos evaluaciones. La evaluación del desempeño es obligatoria y es un aspecto fundamental de este programa, y el personal antes citado que alcance resultados suficientes asegurará su permanencia en el servicio al menos durante los siguientes 4 años, ya que al término de este periodo deberán sujetarse nuevamente a este proceso. Aquellos que obtengan resultados insuficientes deberán incorporarse a programas de regularización, con formación continua y apoyo de tutoría.

Cada uno de los siete niveles tiene asignado un incremento específico que va de 35% en el primer nivel, hasta 180% en el séptimo nivel; en las zonas de alta pobreza y alejadas de las zonas urbanas el incentivo oscilará entre el 41 y 222 por ciento.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Sin duda alguna, la formación inicial y la formación continua docentes son desarrolladas a través de las políticas educativas que el Estado impulsa para el mejoramiento de la educación. La actualización es muy importante para los profesores de todos los niveles escolares del sistema educativo nacional, ya que a través de ella es como pueden adquirir las herramientas necesarias que les favorezcan para intervenir en su práctica en forma más eficaz y eficiente y con ello, lograr los aprendizajes esperados de los alumnos y la mejora de la

calidad educativa. De acuerdo a los propósitos y requerimientos de la educación básica se especifican los programas y objetivos de la actualización docente.

En los últimos años los currículos de educación básica, del nivel medio superior y superior han presentado cambios; de tal modo que para su aplicación en la enseñanza se ha hecho necesario que los docentes tengan conocimientos en torno a tales reformas, de ahí que la actualización docente se vuelva una acción relevante, pues las reformas no prosperarían si no se le prepara al profesorado para llevarlas a cabo. Las reformas educativas están sustentadas por una política educativa pública del gobierno federal.

De acuerdo a Moreno:

Por política educativa se entiende al conjunto de acciones, enunciados (verbales y escritos), documentos de planeación, discursos, dinámicas grupales de presión, manejo institucional y demás hechos de práctica social que giran en torno a la producción y distribución del quehacer educativo (2010, p. 34).

Esto significa que las políticas educativas son determinaciones escritas y verbales en relación a la definición o redefinición de los propósitos y las acciones a desarrollar en la tarea educativa.

Las políticas educativas, según Zorrilla y Villar son:

Un conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, es decir, destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprenden con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo (2003, p. 34).

Con base en las dos definiciones podemos decir que, la política educativa consiste en un conjunto de orientaciones que favorecen lograr determinados fines donde se sustente la eficacia, eficiencia y

relevancia de las decisiones que se han tomado, y las acciones consecuentes para alcanzar tal finalidad.

Las mismas autoras nos afirman que el funcionamiento de un sistema educativo implica llevar a cabo un conjunto de políticas propias que pueden ser explícitas e implícitas:

Las políticas explícitas son aquellas diseñadas para gestionar el cambio o para producir ciertos estados en el equilibrio del sistema. Asimismo, requieren ser traducidas en programas y proyectos de acción los cuales buscan lograr uno o varios objetivos, que incluyen los qué y los porqués. Su diseño, operación y resultados son [o dan la posibilidad de ser] objetos de investigación. Mientras que las implícitas son las que resultan de los actos de omisión en atender o cambiar ciertos aspectos del sistema al no existir una formulación expresa de la intencionalidad, con frecuencia equivalen a una decisión de mantener un estado presente de las cosas (Zorrilla y Villar, 2003, p. 32).

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que las políticas educativas públicas son determinadas por los gobiernos y se expresan en la creación de proyectos de reforma que se plantean entorno al ámbito educativo (RIEB, Reforma educativa, Carrera Magisterial, entre otras). En los proyectos se proponen objetivos a corto, mediano y largo plazo en los que sus logros se vean favorecidos por la eficiencia y la eficacia de los alumnos, de los profesores, de los centros escolares, directivos y autoridades educativas; para quienes, en su conjunto, van dirigidos dichos proyectos y, en consecuencia, se obtengan resultados positivos y una mejora en la calidad educativa.

En dichas políticas hay una visión educativa que las fundamenta, la cual contiene una forma de ver el mundo, la vida y la realidad: lo que es y lo que debería ser. En este sentido la visión educativa actual es la visión de modernidad, que, como proyecto innovador en nuestro país, se inicia a partir de 1989 y que queda explícita y formalizada en el ANMEB en 1992, al plantear profundas transformaciones tanto sociales como educativas para adecuarse a las

circunstancias cambiantes externas, y que se circunscribe al modelo de la globalización, que como proceso promete extenderse en los siglos venideros si no hay un contrapeso con la acción humana y el pensamiento liberador de abrir un mundo de posibilidades (Moreno, 2010).

Del modelo de globalización hablamos anteriormente en relación a la tecnología, aquí lo volvemos a retomar para vincularlo con las políticas educativas que en nuestro país se impulsan para responder a las demandas internacionales.

Por globalización entendemos al proceso por el que la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo unifica mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de intercambios comerciales y culturales que dan pie a transformaciones sociales, económicas y políticas que, como su nombre lo indica, le dan un carácter global. Así, los modelos de producción y de movimiento de capital se configuran a escala planetaria, las fronteras se borran dado a que la información la traspasa a gran velocidad, las políticas se unen, la producción de bienes y las propuestas de servicios se internacionalizan, mientras que los gobiernos van perdiendo atribuciones ante lo que se le ha denominado la sociedad en red de comunicación. Tal situación, según Brünner (1998), “procura dar cuenta de un capitalismo que ha extendido sus límites hasta los confines del planeta, envolviendo en la lógica de los mercados y las redes de información” (p. 11). Es así como los rápidos avances de la tecnología y el conocimiento y su integración a los procesos productivos, los cambios en la organización del mundo laboral, el predominio del mercado y la reestructuración del Estado, conforman los ejes transformadores de los diversos procesos que han ido generando las tendencias sociales, políticas, económicas y culturales que caracterizan la presente época de la modernidad circunscrita en el modelo de la globalización.

En esta época de constantes cambios, la institución escolar no puede quedar al margen de ellos ni a las problemáticas, es decir, la escuela también tiene que cambiar. Cambia en el currículo, en

las formas de agrupamiento, en los diseños, en los materiales de estudio, entre otras. Muchas cosas cambian, los procesos de cambio son complejos y en gran medida incontrolables porque en ellos intervienen factores diversos, algunos de estos son planificados, pero otros no lo son surgen siempre de manera impredecible. Ante los cambios, la acción del profesor se realiza pausadamente: “el profesor termina acomodando las nuevas estructuras a su hacer personal; no es él quien se adapta a lo nuevo, sino que todo lo acerca a su forma de hacer y entender la acción de la enseñanza” (Vicente, 2001, p. 53).

La educación que en la escuela se imparte hace que se generen poblaciones con una visión amplia y disciplinaria de la realidad; también a través de la escuela se inicia un periodo de movilidad social y de transformaciones del trabajo sobre la base de la adquisición de nuevos aprendizajes que los sujetos poseen.

Los postulados modernizantes de la política educativa global son tomados de los organismos mundiales, regionales y nacionales que impulsan el proceso del modelo globalizador, cuya finalidad es privilegiar el modelo tecnoproductivo de las competencias, la productividad y los valores del tipo de ciudadanía asociada a este modelo. Es decir, los del buen consumidor y productor: ni ciudadano pleno, ni pueblo activo (Moreno, 2010). Frente a este punto de vista es fundamental que se considere la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje; las herramientas básicas de y para el aprendizaje lectura, escritura, expresión oral y cálculo, y los contenidos básicos: teorías, prácticas, valores y actitudes; cuyos objetivos son ciudadanía, equidad, integración nacional, competitividad, desempeño, descentralización, conocimiento científico, tecnológico y cooperación regional.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como organismo internacional, plantea la diversidad, la democracia, el desarrollo humano, los cuatro pilares educativos del aprender –ser, conocer, convivir y hacer–, la educación a lo largo de la vida, las competencias docentes, la

negativa al automatismo del mercado educativo, el financiamiento público, la cooperación internacional y la educación para la vida planetaria en la sociedad mundial (Moreno, 2010).

Es importante que estas necesidades de aprendizaje sean desarrolladas mediante la educación, pues coincide con lo que señala el documento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y la UNESCO de 1992, al asignarle a la educación la preparación para la competitividad económica y la tarea de formar para la moderna ciudadanía. Estos dos grandes rasgos en el contexto actual se plantean para ser promovidos en la educación que a los estudiantes se les proporciona. No obstante, es relevante que la formación para la ciudadanía aporte también los conocimientos, las habilidades y las actitudes para que los individuos contribuyan al desarrollo económico y productivo; pues se busca que dicha formación se sostenga en una población participativa, democrática, crítica, organizada, respetuosa y defensora de los derechos humanos, preocupada por la justa distribución de bienes y servicios, así como del beneficio del desarrollo. Será una población capaz de juzgar críticamente el rumbo del desarrollo económico, de proponer vías de bienestar social y de innovar desde lo productivo. “La competitividad, como los propios organismos reconocen, requiere de una fuerte ciudadanía y de un país equitativo” (Schmelkes, 2004, p. 14). De acuerdo a esta cita, la formación del ciudadano en cuanto a valores cívicos, éticos, entre otros es una de las prioridades que debe ser atendida por la educación; no sólo preparar a los sujetos para desempeñarse en el mundo económico y productivo establecido por la globalización. Esto es, la formación de las personas debe abarcar más y ser e integral: “Debemos perseguir la formación de seres humanos competentes para desarrollar un pensamiento alternativo y hacerlo realidad” (Schmelkes, 2004, p. 14). Es por lo cual, que se considera fundamental formar sujetos en valores éticos y para la ciudadanía, lo que es imprescindible para el desarrollo humano.

La población debe ser educada, según Schmelkes sobre los siguientes aspectos:

- El cuidado del medio ambiente. Educar para respetar el medio ambiente necesariamente implica formar en valores, implica entender que las acciones de una generación inciden en la siguiente.
- El consumo inteligente, moderado y crítico, tanto de los bienes y servicios como de la información, cada vez más globalizada.
- Una fuerte identidad cultural y un equilibrado espíritu de nacionalismo, pero también educada en el respeto y la valoración de la diversidad cultural.
- En la democracia como una forma de gobierno, pero sobre todo como una forma de vida, lo que supone un desarrollo profundo de la responsabilidad social y política, así como de un espíritu crítico.
- Que sea profundamente conocedora y respetuosa de los derechos humanos, que valore la vida y la paz, y se forme en la resolución no violenta de los conflictos.
- Que sea creativa, capaz de entender los cambios y de adelantarse a ellos para enfrentarlos con ventaja, debe ser una población proactiva, con iniciativa y orientada a la solución de problemas (2004, p. 16).

Con base en estos planteamientos, podemos indicar que es urgente que la sociedad sea educada y formada en una ciudadanía íntegra, a fin de que pueda adaptar a sus requerimientos de desarrollo las aportaciones científicas, tecnológicas, culturales, entre otras, del mundo actual y no a la inversa. Asimismo, que tenga la capacidad de ser creativa para solucionar los problemas y conflictos a través del diálogo:

Aun para lograr individuos más productivos y capaces de aprovechar adecuadamente las ventajas de las cambiantes situaciones de la ciencia, la tecnología, la organización productiva y los mercados, nuestros sistemas educativos tendrán que desarrollar su capacidad formativa en el sentido más fiel del término (Schmelkes, 2004, p. 16).

En este sentido, se debe de buscar, como lo hemos mencionado, educar a los alumnos de manera integral cognitivo, afectivo-social,

físico; para ello es fundamental llevar a cabo psicopedagógicamente los cuatro pilares de la educación: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. Esto lo señalo porque, si bien las políticas educativas de gobierno se prescriben para impulsar las reformas educativas en nuestro país y que a su vez se circunscriben a las políticas educativas internacionales, que enfatizan preparar a la población para las actividades económico-productivas y la de formar para la ciudadanía, que se traduce en la adquisición de competencias; también es cierto que con base a los planteamientos de reforma, es como se enmarcan los propósitos en torno a la formación inicial y continua del profesorado. Lo que se puede mirar en algunos de los siguientes ejes:

- Modelo pedagógico de competencias y ciudadanía competente.
- Calidad, justicia, reforma de la gestión (directivos competentes).
- Trabajo productivo y aprendizaje de por vida.
- Continuidad al ANMEB, 1992, y apoyo a la Ley General de la Educación, 1993.
- Uso de las NTIC.
- Pronap.
- RIEB, 2011.
- Reforma Educativa (2013).

La política educativa nacional orientada, tanto a la formación de los estudiantes como a la formación de los profesores, desde nuestro punto de vista, es limitada, ya que si bien indica principios como equidad, desempeño, calidad, gestión, productividad, ciudadanía competente y el modelo educativo por competencias para la vida; también es cierto que existe la tendencia del gobierno federal de ubicar al país dentro de las mejores economías del mundo, la cual aún estamos distantes de alcanzar. Faltan muchas cosas por resolver en lo general a nivel socioeconómico y en lo particular a nivel educativo, para llegar a tener la deseada calidad educativa, la cual se

conoce en relación al logro de objetivos; y para saber en qué escala éstos se obtienen en la educación básica, comúnmente se recurre a la aplicación de pruebas estandarizadas a los estudiantes, cuyos resultados permiten medir el grado alcanzado de sus aprendizajes.

Oficialmente, la calidad educativa se enfoca desde el ángulo instrumental cuantitativo más que desde el ángulo ético-cualitativo, dado a que el logro se representa numéricamente: total de aciertos obtenidos por los estudiantes en las pruebas. Esto sin duda alguna implica al docente, ya que a través de su enseñanza es como los alumnos progresan en la adquisición de aprendizajes y en la promoción de niveles escolares; el docente es quien mejor conoce los alcances y debilidades del Sistema Educativo Nacional, dado a que él en la práctica concretiza las políticas públicas educativas establecidas por el Estado en cuanto a reformas curriculares, mediante su acción pedagógica, lo cual conlleva a adquirir experiencia y conocimientos sobre las bondades y desaciertos de tales políticas.

Entre las evaluaciones nacionales se encuentran la prueba ENLACE y los Excale, a cargo del INEE, ambas basadas en el currículo vigente y se aplican tanto en planteles públicos como privados. A nivel internacional se realizan evaluaciones correspondientes al PISA, que se desarrolla por iniciativa de la OCDE.

La prueba ENLACE, aplicada por la SEP, a partir del ciclo escolar 2014-2015 es sustituida por la prueba planteada por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) que ahora es competencia del INEE. Las nuevas pruebas medirán las competencias en lenguaje, comunicación y matemáticas, al igual que las habilidades relacionadas con la convivencia escolar en tercero de preescolar, sexto de primaria, tercero de secundaria y el último grado de educación media superior (Belmont, 2015).

A partir del año 2000 y cada tres años, algunos estudiantes de 15 años de edad resuelven el examen establecido por la OCDE en su PISA. La primera evaluación se aplicó en el año 2000 aproximadamente a 250 000 alumnos, de 43 países miembros de la organización; aunque algunos países no miembros solicitaron que dicho

examen también se aplicase a sus alumnos. En el año 2003 participaron 41 países y en el 2006, 57 (Inclán, 2011, p. 41).

Los contenidos de PISA abarcan competencias en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, estas áreas se consideran clave para el aprendizaje de todos los sistemas educativos:

PISA busca evaluar qué tan preparados están los estudiantes para enfrentar los retos del futuro, al analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente; es decir, mide las habilidades y competencias que se necesitan para participar activamente y exitosamente en la sociedad del conocimiento (SEP, 2010).

Para el año 2006, esta perspectiva fue remplazada por el término de competencias acorde a las reformas que se estaban realizando en la Unión Europea y en nuestro país en la Reforma Integral de Educación Secundaria:

La prueba se aplica cada tres años, y en cada ocasión se pone especial atención en un área distinta; en el 2000 fue lectura, en 2003 en matemáticas y en 2006 en ciencias, aunque en las tres ocasiones se aplican preguntas de las tres áreas (Inclán, 2011, p. 41).

También a partir del 2006 se ha impulsado que los administradores nacionales del examen elaboren un informe sobre los resultados obtenidos por los estudiantes en su país, siempre comparando el resultado obtenido con los puntajes internacionales. En México, a partir del año 2003 el administrador nacional del examen fue el INEE. Éste en el 2007 elaboró el informe nacional, el cual incluyó comparaciones detalladas de los resultados que obtuvieron en su desempeño los estudiantes de diversas entidades federativas de secundarias públicas o privadas de tercer grado y de primero de bachillerato (Díaz Barriga, 2011, p. 8).

Lo anterior, desde mi punto de vista, no significa que el trabajo pedagógico de los profesores del todo sea deficiente e ineficaz, de

hecho hay escuelas y profesores exitosos por el nivel formativo y aprendizajes de logro que obtienen sus alumnos. Sin embargo, el maestro debe de estar actualizado en varios tópicos de su competencia, pues esto le permitirá actuar en consecuencia al realizar reflexiones y aportaciones valiosas a su práctica diaria. Es por eso que la actualización docente se vuelve fundamental. Aunque también debe tener a su alcance los apoyos suficientes, los recursos materiales y didácticos, que coadyuven a realizar una enseñanza de calidad como son los equipos electrónicos o las TIC, aulas en buenas condiciones, acervo bibliográfico, entre otros.

En los programas de actualización docente es importante que se retome el saber y la experiencia docente; que se fortalezca con los padres de familia la participación colaborativa en los procesos educacionales de sus hijos mediante estrategias, acciones motivacionales y dedicación en las actividades escolares (apoyo al trabajo de los docentes); enfatizar en la formación ciudadana; proporcionar los tiempos y espacios a los docentes para asistir a los cursos de actualización; diversificar los tópicos en los cursos de actualización que se ofertan a los docentes por las instancias nacionales, estatales, locales y escolares con mayores esfuerzos y programas idóneos, equitativos y flexibles para que puedan tener una verdadera actualización permanente. Todo esto favorecerá que los docentes se profesionalicen a gran escala para desarrollar mejor su práctica y con ello tener mejores resultados en la calidad educativa.

POLÍTICAS EDUCATIVAS SEXENALES PARA LA MEJORA EDUCATIVA

Los propósitos de los planes y programas de estudio de los diferentes niveles escolares que integran el sistema educativo nacional, plantean el perfil de egreso de los estudiantes a lograr mediante la formación que se les proporciona. El currículo de educación básica está basado en el modelo pedagógico por competencias para

la vida, donde los estudiantes han de adquirir a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo la guía del profesor o profesora.

En este tema enfatizaremos en las políticas educativas públicas emprendidas en el presente siglo por el gobierno federal y la SEP en los periodos sexenales 2001-2006, 2007-2012 y 2013-2018. Dichas políticas van encaminadas a mejorar la calidad educativa, particularmente, la de la educación básica y la de la formación continua de los docentes, donde, de acuerdo a los objetivos, el profesorado ha de adquirir un conjunto de saberes y competencias que le permita desempeñar con eficacia y eficiencia su trabajo docente.

Esto es con el fin de tener claridad en torno a la tendencia que la política oficial de Estado le da el rumbo a la educación básica en nuestro país. Para ello abordamos: Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006, PND 2007-2012 y PND 2013-2018.

1) Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006

En el Programa Nacional de Desarrollo se proponen principios y estrategias para la formación docente, atribuyendo a los docentes un papel importante en la mejora de la calidad educativa y la práctica docente como elemento fundamental en el proceso de cambio, de este modo el programa se propone:

- Considerar como eje de actualización el desarrollo de competencias para la aplicación de cambios en los programas y la enseñanza.
- Cambiar los planes y programas de estudio como medida indispensable para la transformación de la organización y funcionamiento de las escuelas normales.
- Organizar un sistema único de formación, actualización y desarrollo profesional de los docentes en servicio.
- Atender demandas de actualización y revalorización del magisterio mediante la reestructuración del sistema de estímulos materiales y de desarrollo profesional a través de la denominada Carrera Magisterial.

- Aprovechar las potencialidades de las nuevas tecnologías en beneficio de la educación y el desarrollo nacional (SEP, Pro-NaE 2001-2006).

2) PND 2007-2012

El PND 2007-2012 establece en el eje rector “Igualdad de oportunidades, el ámbito de transformación educativa”, el cual en materia educativa plantea tres objetivos: “Eleva la calidad educativa, que comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia”. Lo que marca este objetivo es útil para comprobar los avances de un sistema educativo, pero éstos deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional. Una educación de calidad significa entonces atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, las cuales se sostienen mediante el crecimiento de los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo; al mismo tiempo en que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Estos aspectos se trabajan de manera transversal en los diferentes niveles y grados de la educación, y se observan también en el balance entre información y formación y, entre enseñanza y aprendizaje (Presidencia, 2007).

Para lograr el mencionado objetivo se marcan las siguientes estrategias:

- Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles.
- Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual implica fomentar el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.

- Fortalecer el federalismo para asegurar la viabilidad operativa del sistema educativo mexicano a largo plazo, promoviendo formas de financiamiento responsables y manteniendo una operación altamente eficiente.
- a) Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida.

Para el logro de este objetivo las estrategias son:

- Fortalecer el uso de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y el desarrollo de habilidades en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación desde el nivel de educación básica.
 - Impulsar la capacitación de los maestros en el acceso y uso de nuevas tecnologías y materiales digitales. Es importante propiciar una nueva cultura de uso y aprecio por las nuevas tecnologías de la información entre el profesorado y directivos, 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 de los alumnos.
- b) Fortalecer el acceso y permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias.

Las estrategias son:

- Impulsar programas permanentes de capacitación y profesionalización de los maestros del sistema de educación media superior.
- Fortalecer la vinculación entre el sistema de educación media superior y el aparato productivo.
- Impulsar una reforma curricular de la educación media superior para impulsar la competitividad y responder a las nuevas dinámicas sociales y productivas (Presidencia, 2007).

3) PND 2013-2018

El PND 2013-2018 establece brindar una educación de calidad para lo cual propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación para todos los mexicanos, que fortalezcan

la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo; con la finalidad de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional.

En torno al diagnóstico de la educación señala entre otros aspectos que para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización, y que una vía para lograrlo es fortaleciendo los procesos de formación y selección de los maestros. El objetivo educativo consiste en desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad mediante las siguientes estrategias:

- a) Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico. Las líneas de acción para esta estrategia son:
 - › Estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del servicio profesional docente.
 - › Robustecer los programas de formación para docentes y directivos.
 - › Impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos.
 - › Fortalecer el proceso de reclutamiento de directores y docentes de los planteles públicos de educación básica y media superior, mediante el concurso de selección entre otras.
 - › Promover la incorporación de las NTIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La línea de acción para esta estrategia es: desarrollar una política nacional de informática educativa, enfocada a que los estudiantes desarrollen sus

capacidades para aprender a aprender mediante el uso de las TIC.

Sobre las políticas educativas del actual Plan de Desarrollo (2013-2018) podemos observar que para mejorar la calidad de la educación, se requiere del fortalecimiento de los procesos de formación inicial y continua de los docentes para con ello transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente que estimule el desempeño académico de los profesores. La vía para lograr esto es el fortalecimiento de los procesos de formación y selección de los docentes y directivos de los planteles de educación básica y media superior.

También se propone la capacitación permanente a los docentes para el manejo adecuado de las TIC, donde los profesores puedan crear ambientes de aprendizaje óptimos que incidan en la calidad educativa; ya que con el apoyo de dichas tecnologías los alumnos desarrollarán sus capacidades de aprendizaje.

Cabe destacar que el actual sexenio establece constitucionalmente la Reforma Educativa que otorga al INEE como un organismo público autónomo, personalidad jurídica y patrimonio propios; así lo dispone la fracción IX del Artículo 3 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. De este modo el INEE contará con plena autonomía técnica, de gestión, de presupuesto y para determinar su organización interna.

El INEE tendrá por objeto coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, así como evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en lo que se refiere a la educación básica y a la educación media superior, tanto pública como privada, en todas sus modalidades y servicios. Asimismo, el instituto diseñará y realizará mediciones y evaluaciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional respecto a los atributos de educandos, docentes y autoridades escolares, así como de las características de instituciones, políticas y programas educativos.

La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INE, 2013) en el Artículo 5, fracción XI se indica que:

El Servicio Profesional Docente, se refiere al conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo que imparta el Estado y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior (INE, 2013, s/p).

Laboralmente, el INEE evaluará varios aspectos como son los conocimientos de los profesores relacionados con su formación continua, sus titulaciones, estudios obligatorios y complementarios, especializaciones, su actitud hacia el trabajo y los resultados que obtienen en su desempeño docente.

El propósito de la evaluación es mantener en el ámbito educativo a los profesores que estén más capacitados para enfrentar las necesidades educativas en el país, los que aún no lo están tendrán actualizaciones que les apoye en obtener conocimientos y habilidades para conseguir mejores resultados en la siguiente evaluación. El INEE evaluará a maestros, autoridades educativas y alumnos para conseguir la calidad educativa.

Disposiciones políticas para la calidad educativa

En este apartado abordamos *grosso modo* las disposiciones políticas que se han establecido en los últimos sexenios de gobierno encaminadas a la obtener en nuestro país una mejor calidad educativa; primero presentamos el Prosedu 2007-2012, posteriormente la RIEB y culminamos con la ACE.

Prosedu 2007-2012

El Programa Sectorial de Educación lo estableció la SEP para ser consecuente con la política educativa en torno a la transformación educativa que se indica en el PND 2007-2012. Los objetivos fundamentales del Prosedu son:

- Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Los criterios de mejora de la calidad deben de aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos.
- Impulsar el desarrollo y utilización de las TIC en el sistema educativo nacional para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
- Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
- Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

En torno a la formación docente, el propone como objetivos:

- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encausar la formación continua hacia el desarrollo de

competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI.

- Adecuar los sistemas de formación de docentes para que respondan a los objetivos que se busca alcanzar en el currículo.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.
- Capacitar a los profesores de escuelas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad por las bajas calificaciones obtenidas en la ENLACE (SEP, 2007).

RIEB

La Reforma Integral a la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso a partir de los aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión.

La RIEB retoma los planteamientos del Prosedu, cuyo objetivo consistió en: “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. Es por lo cual que los propósitos de la RIEB se centran en atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación (SEP, 2011).

Uno de los rasgos sustantivos de la RIEB consiste en la articulación entre los niveles que conforman la educación básica; la continuidad entre la educación preescolar, primaria y secundaria; énfasis en temas relevantes para la sociedad actual y la formación integral para la vida y el trabajo. Para cumplir con este aspecto, la misma RIEB propone ofrecer a los niños y adolescentes de nuestro país un trayecto formativo, coherente y de profundidad de acuerdo con sus

niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad mexicana del futuro ciudadano.

La RIEB se fue implementando paulatinamente, en 2004 se realizó el cambio curricular del Programa de Educación Preescolar y en 2006 la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES); ambas reformas sirvieron de base para plantear en este último año, el perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida, así como el Plan y Programas de Estudio de la educación primaria, vigentes desde 1993. Todo esto en conjunto fue el pilar para la reforma curricular del nivel de educación primaria de 2009.

Un aspecto importante que se consideró para este proceso fue la necesidad de articular la educación primaria con los niveles adyacentes, esto es, con la educación preescolar y la educación secundaria, enfatizando así en favorecer el desarrollo de competencias para la vida durante los tres niveles de la educación básica.

Cabe señalar que el antecedente en nuestro país de la instrumentación curricular por competencias se planteó y se aplicó para la educación profesional técnica durante el sexenio de Salinas de Gortari (1988-1994). Durante este periodo, según Ramírez (2014), la Secretaría del Trabajo impulsó esta perspectiva mediante el modelo Conocer para promover una formación puntual en las habilidades que se requieren para desempeñar una actividad de técnico medio. Posteriormente, el enfoque tuvo un cierto impacto en el Colegio Nacional de Educación profesional (Conalep) a través de sus programas educativos y luego, se fue generalizando en otros subsistemas de educación técnica; de tal modo las competencias ya se tienen en todos los niveles educativos, incluyendo los cursos y materiales dirigidos a los docentes de educación básica en particular.

Las reformas de preescolar, primaria y secundaria culminaron como RIEB en 2011 (SEP, 2011). Los cambios curriculares se integran en el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica que dio origen a la RIEB y que determina un trayecto formativo –organizado en un plan y programas de Estudio correspondientes–.

La competencia se define como la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). Éstas son:

- *Competencias para el aprendizaje permanente.* Para el desarrollo de estas se requiere de la habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- *Competencias para el manejo de información.* Aquí se requiere identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- *Competencias para el manejo de situaciones.* Para estas se requiere enfrentar el riesgo e incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presentan; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- *Competencias para la convivencia.* Se requiere empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar en forma colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer junto con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- *Competencias para la vida en sociedad.* Se requiere decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP, 2011, p. 43).

El cuadro 1 presenta el Mapa curricular de Educación Básica 2011. Este último representa horizontalmente los cuatro campos de formación para la educación básica: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, y Desarrollo personal y para la convivencia; también en él se visualiza las asignaturas que se incluyen en cada campo de formación y en cada nivel escolar.

En forma vertical contiene cuatro periodos escolares que indica la programación de los estándares curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda lengua (inglés): primer periodo (los tres grados de preescolar), segundo periodo (primero a tercero grado de primaria), tercer periodo (cuarto a sexto grado de primaria) y cuarto periodo (los tres grados de secundaria).

En forma transversal se marca para los tres niveles escolares el manejo de Habilidades digitales, lo cual muestra que serán abordadas en todas las asignaturas en forma permanente. Cabe aclarar que el estándar curricular de preescolar corresponde al primer periodo y se marca con el nombre Lenguaje y comunicación.

Los estándares curriculares son descriptores de logro y definen lo que los alumnos han de demostrar al concluir un periodo escolar, sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Estos estándares sirven para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la educación básica, son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, también constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales. De este modo, las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de los conocimientos adquiridos y con ello lograrán los rasgos deseables de perfil de egreso.

Cuadro 1. Mapa curricular de la Educación Básica 2011

Estándares curriculares	1er Período escolar			2º Período escolar			3er Período escolar			4º Período escolar		
	Preescolar			Primaria			Secundaria			Secundaria		
Campos de Formación para la Educación Básica	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
	Lenguaje y comunicación			Español			Español			Español I, II y III		
Lenguaje y comunicación	Segunda Lengua Inglés ²			Segunda Lengua Inglés ²			Segunda Lengua Inglés ²			Segunda Lengua Inglés I, II y III ²		
	Pensamiento matemático			Matemáticas			Matemáticas			Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Ciencias Naturales ³			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología) Ciencias II (énfasis en Física) Ciencias III (énfasis en Química)		
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la naturaleza y la sociedad			La Entidad donde vivo			Tecnología I, II y III		
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴			Formación Cívica y Ética ⁴			Geografía de México y del Mundo		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴			Educación Artística ⁴			Historia ³		
			Formación Cívica y Ética ⁴			Formación Cívica y Ética ⁴			Historia I y II			
			Educación Física ⁴			Educación Física ⁴			A-signatura Estatal			
			Educación Artística ⁴			Educación Artística ⁴			Formación Cívica y Ética I y II			
			Educación Artística ⁴			Educación Artística ⁴			Tutoría			
			Educación Artística ⁴			Educación Artística ⁴			Educación Física I, II y III			
			Educación Artística ⁴			Educación Artística ⁴			Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Habilidades Digitales

1. Estándares curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda lengua: Inglés y Habilidades digitales.
 2. Para los alumnos hablantes de Lengua indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.
 3. Favorecen aprendizajes de Tecnología.
 4. Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.
 Fuente: SEP, 2011.

ACE

El 8 de agosto de 2002, se establece el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, con el propósito de impulsar la transformación del sistema educativo nacional dentro del contexto social, económico y político, y con lo cual permitir a los niños y jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje. De acuerdo a la observancia de la deficiente calidad educativa en nuestro país y con base a lo plantado en el mencionado Compromiso Social, el 15 de mayo de 2008, el gobierno federal, a través de la SEP y el SNTE, presentaron el programa ACE con la finalidad de impulsar una transformación en la calidad educativa.

La ACE es una herramienta utilizada para construir un sistema educativo moderno, equitativo y eficiente que demanda el país, que estableció la necesidad de impulsar la reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades mediante la reformulación de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar, con el propósito de formar ciudadanos íntegros con mayores oportunidades de aprender y desarrollar trayectorias educativas exitosas en términos de sus condiciones e intereses (SEP, 2011).

Se implanta la ACE a partir del ciclo escolar 2008-2009 y su objetivo principal es propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional. Los compromisos son:

- Llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar.
- Profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, así como evaluar para mejorar, dado a que esta debe servir para elevar la calidad de la educación.

- Modernizar los centros escolares con el fin de fortalecer su infraestructura y modernizar el equipamiento de los planteles escolares en cuestión tecnológica, así como ampliar su gestión y participación social en la determinación y seguimiento de los proyectos estratégicos de transformación escolar (SEP, Plan de estudios, 2011).

Para efecto de dicha transformación se proponen cinco estrategias que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa, ellas son:

1. La necesidad de sumar esfuerzos para superar los rezagos tecnológicos y de infraestructura en los centros escolares de educación básica.
2. Mejorar la capacitación y profesionalización de los docentes y de las autoridades educativas.
3. Supervisar la alimentación, salud y seguridad de los alumnos en las escuelas.
4. Dar seguimiento a los procesos de aprendizaje.
5. Contar con mecanismos permanentes de evaluación.

Las estrategias se implementaron con el propósito de darle cumplimiento al mencionado objetivo y con ello transformar la educación. Abundaremos un poco más sobre la estrategia Mejorar la capacitación y profesionalización de los maestros, ya que con ella se intenta garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan en tales centros sean seleccionados adecuadamente, que estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niños y jóvenes (SEP, 2010).

De acuerdo a la ACE se trata de dar a los docentes un ingreso y promoción por medio de todas las plazas y vacantes definitivas por la vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de forma independiente. De este modo el fortalecimiento de la calidad del profesorado, autoridades escolares y educativas, se llevará a cabo por medio de la contratación y promoción de los

profesionales más calificados; así se verá fortalecida la transparencia y rendición de cuentas y la sociedad en común.

Sobre la profesionalización del personal docente, se crea el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. En este, 80% de los cursos nacionales y estatales corresponden a las materias de Matemáticas, Español, Ciencias, Historia y Formación cívica y ética. Participan instituciones de prestigio de educación superior y se evalúa la calidad de los cursos.

Desde la perspectiva de la ACE se pretende reformar los lineamientos de carrera magisterial, de tal modo que sólo se consideren tres factores: aprovechamiento escolar, medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación; cursos de actualización, certificados de manera independiente; y desempeño profesional.

Como podemos darnos cuenta, las políticas educativas que ha implementado el gobierno federal a través de la SEP, se han orientado a la mejora de la calidad educativa; para lo cual ha planteado reformas que no tan sólo corresponden a los currículos de los niveles de educación básica y al apoyo a los procesos enseñanza-aprendizaje como son los libros de texto gratuito y los recursos tecnológicos. Se plantea la necesidad de actualizar al profesorado para obtener mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos; también se han introducido mecanismos para la contratación y promoción de autoridades escolares y de nuevos docentes, que favorezcan el perfeccionar la enseñanza y para la promoción de autoridades escolares. La contratación y promoción se realiza mediante el concurso nacional de oposición, pues la intención es contar con profesionales más calificados, dado que así se estipuló en la ACE.

ACTUALIZACIÓN EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Las políticas educativas que impulsan las reformas para la transformación y mejora de la calidad educativa en nuestro país, como

lo hemos visto, no serán posibles sin incluir la formación continua docente, ya que el maestro es el promotor fundamental de los cambios educativos y sociales deseados. De ahí que la actualización docente tenga un alto grado de importancia: “La actualización aparece como una preocupación institucional a lo largo de los años, pues se considera que existe una relación directa entre la formación del docente y la calidad de la enseñanza que se brinda” (Sandoval, 1995, p. 88).

Como lo hemos indicado en el tema anterior, la formación continua docente que se les proporciona a los profesores de educación básica, se encuentra vinculada a los objetivos que se persigue alcanzar en las reformas curriculares de la educación dirigida a los alumnos para mejorar su nivel de logro educativo. Lo cual es tangible en las disposiciones oficiales como ACE (2008) y la RIEB (2011) determinadas en los últimos periodos sexenales.

Por lo general, los cursos de actualización y capacitación docentes que propone la SEP, tienen como objetivo poner al corriente a los maestros en el manejo de los nuevos programas de estudio, métodos, procedimientos y estrategias de enseñanza, enfoques, materiales didácticos, modificaciones administrativas y de gestión; asimismo buscan fortalecer el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías para enriquecer el proceso de enseñanza; a su vez, las nuevas tecnologías han de contribuir al desarrollo de habilidades en los estudiantes. Todo esto en su conjunto, se introduce en forma constante en el sistema escolar.

En 1995, la SEP y el SNTE, decidieron firmar un convenio de extensión para iniciar la atención sistemática y ordenada de actualización a los maestros de educación básica, el convenio se orientó para establecer el Pronap, el cual fue avalado mediante acuerdos de extensión por todos los gobiernos de los estados de la república. De este modo, el Pronap respondía a los términos de Ley General de Educación que señalan claramente el papel normativo de la SEP y el papel operativo de las autoridades educativas estatales en torno a las tareas relevantes de formar y actualizar a los profesores en

servicio. Así, los gobiernos federal y estatal, para operar el Pronap, han puesto a disposición de los maestros de educación básica los medios necesarios para emprender su actualización profesional. De acuerdo al Pronap (2008), los propósitos que los profesores lograrán son los siguientes:

- La comprensión de los enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio.
- El dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos de los planes y programas de estudio.
- El dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos.
- El conocimiento y análisis de las relaciones internas en las instituciones escolares y las que existen entre éstas, los padres de familia y la comunidad.
- El conocimiento de las características, aplicaciones y avances de la política educativa vigente.
- El conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente durante el tramo escolar correspondiente.
- El trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente.

El Pronap concibe la actualización docente como:

una de las distintas actividades formativas que contribuyen al desarrollo profesional de los maestros, a través de la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2010).

Las modalidades de estudio propuestas por el Pronap están orientadas a distintas ofertas académicas: cursos nacionales de

actualización y talleres generales de actualización planteados por la SEP. Ambos destinados a lograr los propósitos señalados y a cubrir los vacíos generalizados en los maestros, como son la desvinculación entre la formación inicial que reciben y las necesidades de enseñanza a las que se enfrentan en la práctica diaria, la desatención histórica en que habían estado los procesos sistemáticos de actualización y la lentitud con los que se incorporan a la práctica docente los cambios propuestos en planes, programas y materiales educativos. Otras modalidades de estudio son los cursos y talleres estatales elaborados por los equipos técnicos de las entidades federativas. Los propósitos principales de estos cursos y talleres están encaminados a cubrir necesidades regionales y locales de capacitación y actualización docentes. Es decir, que tengan un carácter más de tipo regional que nacional. En este sentido, los cursos nacionales de actualización se organizan cuando se introduce un programa educativo o reforma en toda la república; mientras que los cursos regionales son organizados por las direcciones estatales de la SEP y su objetivo es corregir carencias educativas que los propios técnicos han detectado, a través de modificaciones, reestructuración o cambios a programas o métodos.

Los Talleres Generales de Actualización (TGA) buscan desarrollar la capacidad de reflexionar, analizar y construir propuestas en el colectivo docente, recomiendan formas de mejorar la enseñanza en la escuela, zona o sector escolar; se trabaja en los contenidos de las asignaturas a partir de resolver problemas, se realizan actividades que permitan a los profesores participantes crear estrategias didácticas útiles para que los alumnos puedan arribar al conocimiento en forma significativa. Otro de los componentes importantes del Pronap para la actualización lo conforman los Centros de Maestros,² los cuales son espacios de orientación, ayuda y asesoría;

² Los Centros de Maestros surgen en 1996 como parte del compromiso adoptado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y como apoyo al personal docente en sus estudios de actualización.

y así mismo, evalúan los avances de los cursos tomados por los profesores y avalan oficialmente la acreditación de dichos cursos. También en los Centros de Maestros se realiza la inscripción formal a los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) mediante la convocatoria anual que emite la unidad estatal en los periódicos de circulación estatal.

Para el desarrollo de los cursos en los Centros de Maestros se cuenta con: biblioteca, audioteca, materiales especiales para los maestros, aulas para trabajo individual o en grupo con equipo de cómputo enlazado con la Red Edusat. Para realizar el estudio se cuenta con paquetes didácticos que contienen una guía de trabajo y un volumen de lecturas. Todo esto en lo general permite al maestro desarrollar sistemática y ordenadamente su aprendizaje y con ello, lograr con éxito sus cursos y talleres.

Aun cuando el Pronap se encuentra vigente en sus distintas modalidades, se sigue sosteniendo como política de Estado para la formación permanente de los profesores en servicio del mencionado nivel escolar para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, todavía faltan más acciones y estrategias para hacerle frente a grandes retos como es el revertir el desprestigio de algunas actividades de actualización por su baja calidad, diversificar sus ofertas atendiendo la variedad de desempeños y contextos de los maestros de educación básica, generar estrategias operativas pertinentes, entre otros.

Los propósitos de los programas de formación permanente que se ofrecen a los profesores de educación básica en servicio en modalidades de curso y taller, como lo son los CNA, los TGA y los cursos estatales de actualización y capacitación, son más específicos y están relacionados básicamente con los propósitos que en materia de actualización se plantean en la política educativa de las reformas para mejorar la calidad educativa, que en este caso son el PND 2007-2012, el Prosedu 2007-2012, RIEB y ACE, 2008. Con base a lo anterior podemos afirmar que la actualización docente que la SEP ofrece a los profesores de educación básica responde a

la necesidad de adecuarla a la reforma y al modelo curricular y de enseñanza determinados por la política educativa oficial vigente.

Si bien es cierto que los programas de actualización docente que la misma SEP diseña, autoriza, valida e impulsa a través de sus diferentes modalidades tienen la intención de que los maestros conozcan las nuevas propuestas curriculares de la educación básica, para que a su vez las desarrollen en la enseñanza; también lo es que, la integración a la enseñanza de la propuesta curricular o de reforma no se da en forma mecánica y lineal, dado a que los maestros no son sólo reproductores de una reforma específica, ellos más bien en su práctica cotidiana se enfrentan a diferentes situaciones y a las cuales tienen que dar respuesta y realizar las adecuaciones necesarias, entre ellas, las nuevas propuestas curriculares: “Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio” (Rockwell, 1995, p. 14). Esta cita nos lleva a mencionar que las propuestas que se trabajan con los maestros en la actualización docente, son susceptibles de ser incorporadas por ellos a su práctica y también a propiciar el cambio, sólo que tal incorporación no se limita a realizar una transferencia de acuerdo a su formulación explícita original. Como propuesta o normativa política, “es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela” (Rockwell, 1995, p. 14).

No hay que olvidar que en cualquier currículo que se incorpora en la educación institucionalizada, hay intereses políticos, económicos e ideológicos que influyen en los centros escolares y en los procesos formativos de los sujetos que en él participan: maestros estudiantes y autoridades educativas.

CAPÍTULO III

LA PRÁCTICA DOCENTE Y LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

UNA MIRADA A LA PRÁCTICA DOCENTE

En este tema planteamos la forma en que se concibe la práctica docente en la educación básica, los distintos aspectos que en dicha práctica se encuentran inmersos como es el currículo y la gestión, así como otros que tienen influencia en forma indirecta. Por tal motivo consideramos que es fundamental tener un mayor conocimiento sobre los rasgos más específicos que están contenidos en esta actividad educativa.

La práctica docente, como lo hemos advertido en el primer capítulo, se concibe, según Fierro, *et al.* (1999) como una praxis social, objetiva e intencionada, cargada de significados, de acciones y de saberes, ella se establece para desarrollar los procesos educativos en donde participan fundamentalmente los maestros y los alumnos en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo. En la práctica se encuentran implicados otros agentes como las autoridades educativas y padres de familia, también en ella existe la presencia de elementos curriculares, políticos, institucionales, administrativos y normativos. La práctica docente se

realiza en tiempos y espacios institucionales específicos para proporcionar educación.

De Lella (1999, citado por García Cabrero, *et al.* 2008) indica que la práctica docente: “se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y de la práctica social del profesor” (p. 3). Con base a esto podemos afirmar que el concepto de práctica docente está referido a la actividad de enseñar que lleva a cabo el profesor para propiciar en los alumnos los aprendizajes esperados de acuerdo a los objetivos establecidos en el currículum. Así mismo, en la práctica docente se encuentran inmersos diferentes aspectos con los cuales mantiene diversas relaciones, aun cuando su influencia sea de forma indirecta; estos aspectos y sus respectivas relaciones son susceptibles de ser analizados como componentes de la práctica docente. Estas relaciones, según Fierro, *et al.* son:

- La docencia implica la relación entre personas.
- Maestros y alumnos se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado que la escuela, como institución propone para el desarrollo de las nuevas generaciones a través de una intervención sistemática y planificada.
- La función del maestro está estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana y que van conformando la marcha de la sociedad.
- El quehacer del maestro se desarrolla en un marco institucional [...]. La escuela es, de hecho el lugar privilegiado de la formación permanente del maestro una vez que ha concluido sus estudios.
- El trabajo del maestro está intrínsecamente conectado con un conjunto de valores tanto personales como sociales e institucionales, ya que la educación como proceso intencional de formación de personas lleva implícitamente una orientación hacia el logro de determinados propósitos que apuntan a la formación de un determinado tipo de hombre y construir un determinado modelo de sociedad (1999, pp. 22-23).

El entorno escolar es sin duda una fuente generadora y reproductora de conocimientos, de experiencias, de valores, socialización, actitudes, comunicación, entre otras pues en él se dan los procesos educacionales y formativos de los sujetos que ahí se integran: los maestros, los alumnos, directivos entre otros.

La escuela, como espacio educativo formal e institucional, es una realidad social intrincada, compuesta por una multiplicidad de actores, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos y reglamentos, entre otros; los cuales a su vez generan diversas explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la realidad escolar (Prieto Parra, citado en Marcelo y Vaillant, 2009, p. 26). En ella cobra significado la práctica docente y los profesores que la realizan.

Los profesores cumplen una función educativa y social muy importante mediante su acción pedagógica, cuyo rasgo fundamental lo constituye el conjunto de actividades que favorecen el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se da entre ellos y los alumnos. Es decir, el destinatario de la enseñanza es el alumno, el cual deberá aprender conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante las diversas situaciones, estrategias y métodos didácticos que los profesores le plantean, para lograr los objetivos educacionales encomendados.

La práctica docente es un proceso complejo en donde interactúan de forma dinámica diferentes aspectos, entre los cuales se encuentran los sociales, los curriculares, burocráticos, tradiciones y costumbres escolares y regionales, toma de decisiones políticas y administrativas; así como la selección y uso de materiales didácticos y otros recursos de apoyo a la enseñanza, interpretaciones particulares que realizan los maestros y los alumnos de los materiales sobre los cuales se organiza y se realiza la enseñanza y el aprendizaje (Rockwell, 1995).

Como podemos ver, son varios y distintos los aspectos que se encuentran presentes en la práctica docente, uno de ellos es el currículo académico oficial que se trabaja en las escuelas entre el

maestro y los alumnos, el cual marca los propósitos a lograr en los planes y programas de estudio, dado a que es el hilo conductor de los procesos de enseñanza, constituye según Rockwell (1995), sólo un nivel formativo y no tiene otra manera de existir, de materializarse, es una parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela y de la práctica docente. A dicho currículo se integra otro “currículo”, el “oculto” denominado así desde cierta posición, pero que es el más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo (p. 15). Ambos currículos forman a los sujetos: docentes y alumnos, ya que al ser desarrollados aportan experiencias y aprendizajes valiosos.

La práctica docente que realiza el maestro contiene una serie de elementos que integra como son las experiencias, los saberes y las creencias; las concepciones educativas, psicopedagógicas y sociales; al igual que habilidades e intencionalidades éticas y profesionales; tendencias políticas e ideológicas; así como modificaciones graduales que conllevan al cambio como son las referidas a las reformas curriculares y otras disposiciones oficiales. La escuela como institución, representa para el maestro:

el espacio privilegiado de socialización profesional. A través de ella entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura magisterial. Es el organismo vivo que explica el hecho de que la escuela no sea solamente la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural, en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común (Fierro, *et al.*, 1999, p. 30).

La integración de todos estos elementos en la práctica docente constituye un entramado complejo e interactuante, pues en el trabajo docente se entrecruzan varios componentes de la vida escolar. De este modo la práctica adquiere diferentes formas: “No conocemos ningún modo sencillo de ilustrar como influyen las grandes estructuras sociales, las creencias culturales y la dinámica institucional en

cada profesor en concreto ni cómo pueden influir los docentes en estas estructuras e instituciones” (Zeichner y Liston, 2003, p. 137).

Hay rasgos constitutivos de la práctica docente de los maestros que, desde mi punto de vista, suelen ser comunes, puesto que de alguna forma se encuentran presentes y por lo mismo, entre ellos hay puntos de convergencia –ciclos escolares, horarios de clase, plan y programas de estudio, asignaturas(s), tipos de escuela, ubicación de la escuela en una zona urbana o zona rural, entre otros–. Sin embargo entre los maestros y su práctica hay variaciones y peculiaridades en su conjunto, ya que tan amplio es el gremio del profesorado como tan amplio es el repertorio de personalidades: historias de vida, trayectorias personales y académicas específicas, modos de desarrollar la enseñanza, edades, sexo; con niveles de experiencia docente; afectividades, intereses y preocupaciones; ellos laboran en escuelas, turnos y comunidades similares o diferentes; al igual que trabajan con alumnos de diferentes edades, sexo y estilos de aprendizaje; con grados o ciclos escolares diferentes; con programas y contenidos escolares iguales o diferentes; entre otros:

Lo más común, salvo que existan ciertos acuerdos entre ellos, es encontrar que los maestros de un mismo grado, dentro de la misma escuela o zona, trabajan de manera muy diferente, aun cuando todos deben manifestar que siguen los programas y los Libros de texto vigentes (Rockwell, 1995, p. 29).

Todo esto hace a que la práctica docente de los maestros tenga connotaciones homogéneas y heterogéneas –singulares–, aunque todos los profesores tienen la misión socioeducativa: formar a las nuevas generaciones de estudiantes:

El trabajo de los maestros está situado en un punto en que se encuentran el sistema escolar –con una oferta curricular y organizativa determinada– y los grupos sociales. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa

[dentro del sistema educativo nacional], y sus destinatarios, en su labor que se realiza cara a cara (Fierro, *et al*, 1999, p. 21).

La educación básica, como bien sabemos, hoy en día está integrada por tres niveles escolares: preescolar, primaria y secundaria; donde cada uno tiene su propia organización, infraestructura, sus sujetos y propósitos: currículo, administración, alumnado, planteles, personal de apoyo, cuerpo de docentes y directivos. Los profesores en particular tienen que acoplar su práctica docente de acuerdo a sus posibilidades, a las condiciones del centro escolar donde laboran y a las características del alumnado, esto como lo indicamos arriba difiere entre un nivel y otro, entre un medio sociocultural y otro.

La práctica docente con el tiempo cambia, porque además de ser generacional, va a depender de los procesos sociohistóricos, de los avances científicos, tecnológicos y culturales, pero también va a depender de los maestros que la realizan, de los directivos, de las políticas educativas públicas entorno a la educación y de la formación inicial y continua de los docentes, ya que a través de ésta es como se pueden facilitar (o dilatar) los cambios que los profesores le pudiesen realizar a la enseñanza, pues es muy importante para que ellos puedan enfrentar su trabajo docente con más probabilidad de éxito o con más eficacia y eficiencia. Con base a esto afirmamos que con el tiempo la práctica docente es un proceso de construcción histórica y social, por lo mismo, se introducen situaciones que propician su transformación, aunque también contiene rasgos que se preservan. En la práctica docente, según Mercado y Rockwell (citado por Salgueiro, 1998) el trabajo es realizado por sujetos particulares, en condiciones materiales e históricas específicas del contexto escolar.

En esta época posmoderna los cambios que presenta la humanidad son muy rápidos, y se establecen en los diversos ámbitos de la sociedad en que nos desarrollamos, como son nuestros estilos de vida, de comunicarnos, de trabajo, de aprender, entre otros (Marcelo y Vaillant, 2009). Así mismo hay cambios en la política de los gobiernos o redefinición de la ya establecida, en los sistemas de

valores, en los roles asignados a las personas, en la introducción de nuevas tecnologías; constantemente estamos en presencia de innovaciones y reformas (Vicente, 2001, p. 54). Entre los cambios se encuentran los del maestro, estos son tanto objetivos como subjetivos, puesto que él mismo los produce y participa con base a sus necesidades y expectativas.

Sobre los procesos de formación y la práctica docentes, es importante encontrar una vinculación. Por ejemplo, es necesario entre otras cosas, la integración de dispositivos materiales y conceptuales que guarden relación con cuestiones significativas de la práctica de los maestros, con su trabajo docente; de este modo Mercado nos advierte:

Las posibilidades de reflexión que ofrece el espacio de formación son distintas a las que se dan en el ámbito de la práctica docente diaria; por lo tanto, si bien en el momento de la formación puede priorizarse el conflicto, la duda, la crítica, no sucede así en el momento de la práctica; de ahí la dificultad para transferir linealmente lo que sucede de un espacio a otro (1988, p. 17).

Esta cita nos lleva a plantear entonces que, las propuestas de formación docente enfocadas en los procesos de enseñanza que han de realizar los profesores, para que puedan tener un mayor grado de incidencia en la práctica, deben de considerar las condiciones reales del trabajo docente, ya que finalmente, es el maestro el que sabe de la viabilidad y efectividad de ellas, así como de los resultados de la integración de contenidos a sus actividades del aula como lo es por ejemplo la evaluación del aprendizaje de los alumnos, pues es a partir de la puesta en práctica de los insumos pedagógicos propuestos que se pueden descubrir sus efectos.

Otra forma de abordar e impulsar la práctica docente y el desarrollo profesional del docente es el trabajo colegiado, conocido también como trabajo colaborativo. Este trabajo se establece en el marco de la institución escolar que se ha impulsando en la

educación básica en nuestro país desde principios de los años 90 a partir de la política educativa, como estrategia referida al proceso participativo donde un grupo de maestros y directivos toma decisiones y define acciones sobre la tarea educativa que tienen en común. Colegialmente se pueden abordar las dificultades, proyectos y situaciones que acontecen en la escuela y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El propósito de la actividad colegiada es establecer en el centro escolar un espacio y equipo docente capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, opiniones y experiencias, de exponer las problemáticas, conflictos y preocupaciones a que se enfrentan cotidianamente en la práctica; para mediante la reflexión e intercambio de puntos de vista tratar de encontrar soluciones a dificultades comunes e individuales. De este modo, el trabajo colegiado es una actividad formativa para el profesorado, una oportunidad para adquirir aprendizajes, es una ventana que se abre –al igual que otro espacio formativo– para que pueda fluir el aprendizaje, el apoyo y el acompañamiento profesional y personal.

Una de las bondades que tiene el trabajo colegiado es la mejora de la práctica docente y los procesos de gestión escolar. Se le considera como una de las competencias profesionales, lo cual presupone también la convicción de que la cooperación es un valor profesional. Al respecto Garther Thurler establece tres grandes competencias:

1. Saber trabajar con eficacia en equipo y pasar de un “pseudoequipo” a un verdadero equipo.
2. Saber discernir entre los problemas que requieren una cooperación intensiva. Ser profesional, no es trabajar en equipo “por principio”, es saberlo hacer en el momento oportuno, cuando resulta más eficaz. Así pues es participar en una cultura de cooperación, estar abierto a ella, saber encontrar y negociar las modalidades de trabajo óptimas, en función de los problemas que resolver.
3. Saber detectar, analizar y combatir las resistencias, obstáculos, paradojas, callejones sin salida relacionados con la cooperación, saber

autoevaluarse, adoptar una mirada comprensiva sobre un aspecto de la profesión que nunca caería por su peso, teniendo en cuenta su complejidad (citado en Perrenoud, 2007, p. 70).

Para el desarrollo de la práctica docente, es importante indicar que el profesor también toma decisiones sobre qué, cómo y para qué enseñar dentro de los márgenes socioculturales, curriculares e institucionales en que se encuentra inmerso. Para ello realiza actividades curriculares como la planeación didáctica, que significa específicamente, diseñar y fijar el curso de acción que ha de seguirse, indicando los principios que habrán de orientarlo como son los objetivos, la secuencia de operaciones para realizarlo. Es decir, plantear puntualmente las acciones para el desarrollo de los contenidos temáticos con los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; ya que en la planeación también se incluyen la temporalidad, los recursos, materiales y estrategias didácticas. Así mismo se integra la evaluación del aprendizaje de los alumnos, para la cual se debe plantear el qué, cómo, cuándo y para qué evaluar, se puede recurrir a exámenes, exposiciones, participaciones, entre otras, lo cual, al llevarse a cabo los procesos de enseñanza, permitirán al profesor conocer el aprendizaje alcanzado por los alumnos, así como el nivel de logro de los objetivos propuestos previamente. La evaluación se puede desarrollar en tres momentos inicial o diagnóstica, permanente e intermedia y final.

El salón de clases es el principal escenario donde se realiza la práctica docente, de tal modo que es en él donde se vinculan los alumnos, el maestro y los contenidos escolares. Es el lugar donde se llevan a cabo las interacciones, la comunicación, la expresión de actitudes, la organización y formas de trabajo, los turnos para participar, el vínculo y uso de los materiales y recursos didácticos como son los libros de texto, los cuadernos, las láminas y otros materiales gráficos: “En torno a determinadas tareas o actividades la estructura [de relación] típica es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta

verbal o no verbal de los alumnos” (Rockwell, 1995, p. 23). Estas formas de relación y de enseñanza son asumidas por el profesor con la idea que de este modo fluye el aprendizaje en los alumnos, cuya adopción de postura por éstos puede ser de silencio o una actitud más o menos activa, pues tienen que estar atentos a la acción del profesor para organizarlos y dirigir sus actividades.

Las formas de organización y de relación entre el maestro y los alumnos depende del tipo de actividades que en el aula se implementen, para ello deben existir ciertas condiciones favorables. No obstante, pueden ser catalogadas como un rasgo del modelo de enseñanza tradicional, el cual según Freire (2005), es una pedagogía bancaria, donde el maestro es el agente educativo por excelencia encargado de poseer y de transmitir el conocimiento, que habla y marca las normas y que dan la pauta a lo que se debe enseñar, mientras que los alumnos memorizan, repiten y satisfacen lo que el profesor requiere, también actúan de acuerdo a lo que el modelo estructural e ideológico les propone. Aunque también la práctica puede variar en sus matices dependiendo del docente que la lleva a cabo, donde éste, sin desligarse de los objetivos, propicie en los alumnos procesos más críticos y reflexivos mediante el planteamiento de situaciones o actividades, de tal modo que los alumnos realicen investigaciones, cuestionamientos, trabajo individual o en equipo para construir nuevos significados y para que sean conscientes y miren la realidad desde otros ángulos: “[Esto] es posible a través de una práctica docente alentadora y racionalista, donde el profesor desarrolle una conciencia crítica entre él y sus alumnos” (Paulín, 2012, p. 18).

Hemos mencionado arriba que la práctica docente pasa por tres momentos: el antes, el durante y el después de la situación didáctica; este último momento, según Colomina, Onrubia y Rochera:

Supone considerar también las situaciones surgidas después de la clase, por ejemplo los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados en el alumno como consecuencia, tanto de su actividad cognitiva y social,

como de las acciones del profesor para que ello ocurra (2001, citado por García Cabrera, *et al.* 2008, p. 4).

Estos momentos constitutivos de la práctica docente son importantes en los procesos de reflexión que realizan los docentes sobre sí mismos y de su práctica, así como de su respectiva evaluación, de tal modo que con ello tenga posibilidades de ser transformada.

Finalmente, indicamos que, la práctica docente que realiza el profesor y el trabajo educativo de las instituciones escolares en general, trascienden. La enseñanza en las escuelas se filtra a través de la familia en primera instancia. También se traspa a distintos ámbitos de la sociedad civil y política, pues los sujetos que a ellas asisten o han asistido, se desenvuelven en diferentes contextos, en los cuales ponen en práctica lo que han aprendido en la escuela de acuerdo a sus necesidades e intereses. De este modo, la escuela y el trabajo de los maestros que cotidianamente realizan, afecta las mentalidades, formas de vida cotidiana, actitudes de las personas y el desarrollo sociocultural. De la práctica educativa que los profesores realizan en los centros escolares, los sujetos alumnos adquieren saberes y experiencias formativas que les permita tener una concepción de sí mismos, de la educación y su vida.

LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

En el tema anterior abundamos sobre el concepto de práctica docente y los aspectos que lo conforman y que guardan con él una relación directa e indirecta. Cabe señalar que el profesor es el principal agente constructor de tal práctica. El profesor es el protagonista del acto educativo, debido a que tiene la tarea primordial de formar y guiar a los alumnos mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Saber del maestro como sujeto implica considerarlo una persona con intereses, razones, reflexiones e ideas propias; pero no debemos dejar de lado que él es un profesionista que posee

conocimientos provenientes de su formación, que comparte sus experiencias y saberes con sus alumnos con la intención de favorecer en éstos su desarrollo y crecimiento personal, social y académico; que toma decisiones en forma significativa dentro de las posibilidades que le puede proporcionar el ámbito donde labora: la escuela, el aula y los alumnos.

Ser maestro significa desarrollar un trabajo, es decir, prestar sus servicios docentes en un lugar y horario determinados; como trabajadores tienen derechos y obligaciones. Sus actividades pedagógicas diarias se enmarcan de acuerdo a las condiciones materiales, organizativas y políticas, que son a su vez las que delimitan sus funciones en la estructura institucional: dentro y fuera del aula.

Cada día se le exigen más tareas a la educación básica y a los profesores se les delega la responsabilidad de educar a los alumnos. Las demandas provienen principalmente desde la institución escolar y la sociedad. La escuela sigue los lineamientos y requisitos de la política educativa oficial vigente y busca el logro de los objetivos curriculares encomendados. De este modo el desarrollo de los profesores tiene sentido tanto en lo profesional como en lo personal, así como en los ambientes escolar y normativos donde cotidianamente laboran. La naturaleza de la enseñanza exige que los profesores se comprometan en su formación y desarrollo profesionales durante toda su carrera; aunque las necesidades concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso variarán según las condiciones, las historias personales y profesionales al igual que las disposiciones vigentes que se dan en cada momento (Day, 2005).

Las escuelas de educación básica, curricularmente atienden la formación de los alumnos a través de los planes y programas de estudio correspondientes a cada nivel y grado escolar: preescolar, 3 grados; primaria, 6 grados; y secundaria, 3 grados. Cada grado tiene una duración de un año lectivo en el que los alumnos van progresando por grado y por nivel si no tienen ningún contratiempo: reprobación, deserción, accidente u otro problema grave que amerite abandonar los estudios.

Comúnmente, en preescolar y en primaria el currículo de cada grado y grupo es atendido por un solo profesor, mientras que en secundaria –en las modalidades técnica y general– la enseñanza de las asignaturas que contempla el currículo está a cargo de diferentes profesores que se integran a ellas de acuerdo a la especialidad en que se formaron. Aunque en la modalidad de telesecundaria hay una variable, aquí es un sólo profesor el que aborda los programas de las asignaturas de un grado escolar con un sólo grupo, apoyado por una programación televisiva y guías de aprendizaje. Algo similar sucede en la modalidad abierta, como es la del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), donde hay un docente-asesor que trabaja con un grupo de alumnos que asesora y evalúa para que vayan acreditando sus materias, logren alfabetizarse y finalmente obtengan su certificado de primaria o secundaria. Esto lo menciono porque es importante aclarar que no todo lo que se trabaja en secundaria es igual puesto que modifica su organización y normatividad.

La educación básica hoy en día plantea una enseñanza bajo el modelo pedagógico de competencias para la vida, las cuales como lo hemos indicado anteriormente, se definen como la capacidad de responder a diferentes situaciones y consecución de objetivos, e implica un saber hacer (habilidades), con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores, actitudes). Estas competencias se movilizan de manera integrada en toda acción que realiza la persona. De este modo, los alumnos aprenden contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, que los profesores promueven a través de los procesos de enseñanza. Los contenidos se encuentran clasificados en campos formativos y en diferentes materias: Matemáticas, Historia, Geografía, Formación cívica y ética, Español, Educación física, Ciencias (Biología, Física y Química), entre otras.

La institución escolar les pide a los profesores que los alumnos obtengan mejores resultados de aprovechamiento, con los cuales se alcance un mayor índice de eficiencia terminal; con esto se busca eliminar o disminuir el rezago educativo. Es decir, evitar en lo posible

la reprobación y el abandono escolar. Esta situación está ligada con la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes, donde, de acuerdo las evaluaciones que a éstos se les practica y que anteriormente ya lo señalamos, los resultados no son del todo alentadores, como son las pruebas ENLACE y Excale, nacionales, y PISA, internacional. Con base al resultado de tales evaluaciones se puede decir que hace falta más trabajo de los profesores y de los alumnos para que se pueda tener una educación de mejor calidad. Menciono a los alumnos, porque, desde mi punto de vista, también deben de mostrar mayor interés, motivación y dedicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje, ya que ante los resultados en las pruebas pareciera que el responsable de ellos es sólo el docente. Sin embargo, según Guevara:

No se trata de repetir el estribillo de que la escuela produce bajos aprendizajes debido a la impreparación de los maestros. Ésta es una verdad relativa. El señalar a los maestros como responsables de la crisis educativa es un error de personas desinformadas que ignoran los numerosos estudios (Coleman, 1975; Bourdieu, 1968; etc.) que demuestran categóricamente que la distribución del éxito y el fracaso escolar hay que buscarla fuera de la escuela: tanto en el contexto social, como en la distribución de la ignorancia y la riqueza (2012, p. 14).

Socialmente, los padres de familia esperan de la escuela que sus hijos reciban una buena educación y que cuenten con los conocimientos y habilidades para que puedan desenvolverse en lo personal, social y laboral; que sus hijos sean educados en temas de vialidad, sexualidad, ciudadanía, cuidado del medio ambiente, combatir la obesidad, entre otros, algunos de los cuales son abordados desde el currículum formal, mientras que otros, según Guevara (2012): “se conocen como ‘programas particulares’, en educación básica son 128 programas y se agregan al trabajo del docente y que tratan de enseñar al alumno [sobre] cómo enfrentar los problemas que presenta la sociedad” (p. 29).

La educación que reciben los alumnos debe de ser compartida con los padres de familia; sin embargo, no todos los padres apoyan a la escuela en acciones de manera coordinada, de modo que faciliten la labor de los profesores, pues dejan en manos de éstos cada vez más tareas, al mismo tiempo también abandonan a sus hijos a la influencia cada vez más fuerte de los medios, tales como la televisión, el vídeo, el internet, el videojuego y dejan de controlar el tiempo que dedican al estudio y a otras actividades de ocio (Vicente, 2001).

Compartimos las afirmaciones que nos proporcionan estos últimos autores, ya que me he dado cuenta –porque viví la experiencia docente en secundaria pública de la Ciudad de México– que actualmente entre otras cosas, la situación económica de nuestro país repercute en la familia, lo que hace que, en varios de los casos, ambos padres tengan que salir a trabajar, pasando todo el día fuera del hogar, dejando a sus hijos al cuidado de algún familiar o solos, con la idea de que “ya son responsables” y que “ya se saben cuidar”; lo cual conlleva a que haya una escasa comunicación, confianza y amor entre los integrantes de la familia. Es por ello que no existe en forma constante una atención y supervisión de las actividades de los hijos tanto de las que corresponden al hogar –higiene personal, limpieza de la casa, alimentación de acuerdo a los horarios, entre otros– como de las que obedecen a la escuela –tareas, lectura, cuadernos, maquetas, entre otras–. Esta situación es similar al caso de la mamá que es madre soltera, que, para sostener a la familia tiene que salir a trabajar, descuidando así a los hijos. Cabe aclarar que hay alumnos que escolarmente se desenvuelven sin mayor dificultad, esto es, han adquirido la responsabilidad y el buen comportamiento, expresados a través de los hábitos de estudio, de lectura, siguen las indicaciones del profesor, el respeto a sí mismo y hacia los demás.

Los profesores realizan funciones específicas de la enseñanza, en las que se enfatiza la planeación y preparación de las clases a fin de lograr el desarrollo de los contenidos programáticos de la(s) materia(s) del grado que tienen a su cargo, de acuerdo al nivel escolar en que dicha enseñanza tiene lugar a lo largo de un ciclo escolar,

la evaluación y calificación de las actividades de aprendizaje de los alumnos, capacidad para resolver problemas, entre otras. También realizan tareas extracurriculares, de tipo académico y administrativo, que se les requieren dentro de sus funciones: juntas con padres de familia, comisiones para realizar ceremonias cívicas y festividades escolares, participación en concursos académicos y deportivos de sus alumnos, asistencia a cursos de actualización, entre otras.

La tarea docente exige a los profesores una responsabilidad y una vocación, ambas propias de su profesión su vínculo con los alumnos, la escuela y la sociedad. La responsabilidad es un valor ético que significa asumir y hacerse cargo en forma comprometida con las tareas encomendadas. Por su parte, la vocación consiste en entregarse con gusto y entusiasmo a las actividades que se realizan, pues lo importante es ayudar a crecer a los alumnos. Sobre las cualidades requeridas para aspirar a la carrera normalista, según Pedro Alcántara, citado por Tenti (1999): A falta de vocación “espontánea” –“que es la que siempre debiera ser”– buena es la vocación adquirida mediante la reflexión y el esfuerzo de voluntad. Asimismo, existen dos tipos de vocación: una natural –la auténtica y deseable– y otra “artificial”, resultado de un esfuerzo analítico y de una disciplina particular. Ésta segunda es una especie de sucedáneo de la primera. La operación tiene un sentido práctico, se trata de otorgarle a la vocación artificial toda la fuerza propia de la primera (p.183). Estas cualidades en torno a la vocación desde mi punto de vista, se complementan y deben de estar presentes en la profesión docente. Aunque la vocación adquirida es la que más se presenta en los profesores, al igual que la identidad docente, tal es el caso del siguiente testimonio:

El ejercicio de la docencia me ha permitido ser una mejor persona, me plantea retos de manera constante, me da la oportunidad de descubrir destrezas que ignoraba que tenía, de saber de personas que trabajan por mejorar la educación y la sociedad; descubrir en el más amplio sentido lo que implica nuestra humanidad. Pese a todo me da muchas satisfacciones (Maya, 2011, p. 34).

En términos de perfil docente, el profesor debe de contar, además de lo indicado, con un conjunto de saberes que le permitan enfrentar su práctica docente, la cual integra distintos saberes con los que el mismo maestro mantiene diferentes relaciones:

Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales [Estos saberes consisten en]

a) Saberes de la formación profesional: son el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones formadoras del profesorado (Escuelas Normales o Facultades de Ciencias de la Educación). El profesor y la enseñanza constituyen objetos de saber para las ciencias humanas y ciencias de la educación. Esas ciencias o al menos algunas de ellas procuran incorporarlos a la práctica del profesor. Esos conocimientos se transforman en saberes destinados a la formación científica de los profesores y en caso de que se incorporen a la práctica docente, se pueden transformar en práctica científica, por ejemplo en tecnología del aprendizaje. Institucionalmente, la articulación entre dichas ciencias y la práctica de la enseñanza se establece concretamente mediante la formación inicial y continua del profesorado.

La práctica docente también requiere otros saberes como son los pedagógicos. Éstos se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa; reflexiones racionales o normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa, tal es el caso por ejemplo de las doctrinas pedagógicas centradas en la ideología de la escuela nueva.

b) Saberes disciplinarios: son los saberes de los que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diferentes campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos (matemáticas, historia, literatura, etc.). Los saberes de las disciplinas surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes. Estos saberes se integran a la práctica docente a través de la formación inicial y continua.

c) Saberes curriculares: a lo largo de los estudios los profesores deben de apropiarse de saberes curriculares, que se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben de aprender a aplicar recurriendo a la didáctica.

d) Saberes experienciales: los profesores, en ejercicio de sus funciones y en práctica de su profesión docente, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo diario y en el conocimiento de su medio. Esos conocimientos brotan de su experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. Estos son los saberes experienciales o prácticos (Tardif, 2004, p. 29).

Como podemos observar, el saber docente como concepto global está compuesto de diversos saberes que provienen de diferentes ámbitos y que guardan relación con el profesor dado que son susceptibles de ser utilizados en la práctica docente; el docente en mayor o menor proporción ha venido adquiriendo los distintos saberes toda vez que participa en diferentes programas o situaciones que le son formativas, incluyendo los saberes que construye a partir de su propia experiencia. Los saberes en su conjunto son ocupados por el profesor de acuerdo a las necesidades de su trabajo, de las situaciones que le demanda su responsabilidad. De los saberes docentes abundaremos en el siguiente tema.

LA IMPORTANCIA DE LOS SABERES DOCENTES

El presente tema tiene el propósito de explicar la forma en que se constituyen en el profesor los saberes docentes y lo importantes que son para él y para su desarrollo profesional. Es por ello que sobre los

saberes nos hacemos las siguientes preguntas: ¿qué son los saberes docentes?, ¿cómo se llegan a conocer los saberes?, y ¿qué importancia tienen los saberes del profesor tanto para sí mismo como para el desarrollo de su práctica docente? Estas preguntas son las que nos permitirán orientar el tratamiento de la temática, aunque de alguna forma los saberes docentes han sido ya objeto de estudio por los especialistas desde distintas disciplinas como la filosofía, psicológica, sociología y pedagogía mediante sus respectivos modelos y constructos epistémico-metodológicos; sin embargo pocos de ellos retoman los saberes que yacen de la experiencia y la relación que guardan con el ser del maestro en los procesos de formación docente.

Los saberes de los profesores ocupan un lugar estratégico y trascendente en la práctica docente y en el trazo de perspectivas profesionales docentes.

En un proceso de formación docente los profesores pueden reflexionar sobre sí mismos, la práctica, la experiencia docente y su respectiva reconstrucción; reconocer o elaborar sus saberes docentes, incluso pueden articular y estructurar su propia propuesta pedagógica. El *Diccionario de la Lengua Española* define la palabra propuesta como la “proposición o idea que se manifiesta y ofrece a uno para un fin [y] pedagógica (co): Dícese de lo experto con claridad que sirve para educar o enseñar [y es relativo a la pedagogía]” (2001, pp. 1103 y 1190). Al unir ambas palabras, propuesta pedagógica denota una posición que se asume en favor de una manera de conducir la enseñanza mediante su respectiva forma de comprenderla e interpretarla, así como de plantear las acciones para desarrollarla. Al respecto Tlaseca define a la propuesta pedagógica como: “Una elaboración histórica estructurante de los conocimientos, valores, expectativas, aspiraciones, finalidades, preocupaciones y acciones de los profesores en su devenir profesional” (1997, p. 23):

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de la experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios

políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción (Pérez Gómez, 2008, p. 417).

Es el transcurrir de la acción pedagógica que realiza el profesor el que permite a éste adquirir experiencias, conocimientos y construir saberes docentes, estos aspectos en su conjunto lo llevan a realizar representaciones que favorecen la comprensión de dicha acción y otorgan una visión a futuro. Tal visión, aunada a criterios de valoración, coadyuvarán a trazar proyecciones que, al concretizarse por el mismo profesor, seguramente le permitirán encontrar nuevas experiencias y nuevos saberes.

El saber implícito en las prácticas específicas de los sujetos que participan en la vida escolar se construye a partir de las vivencias cotidianas y el trabajo diario, matizado por la experiencia, formación e historia propia de cada sujeto. El saber es un signo que el sujeto construye e interpreta, pero también informa un estado de lo que es su ser. El signo transmite contenidos representativos como una palabra, una imagen u otras cosas; es así como el signo expresa lo que hemos aprendido, lo que somos, hacemos y pensamos. Todo esto hace visible el signo como saber (Zambrano, 2007).

Los saberes docentes se configuran en el profesor a partir del significado que le otorga al ejercicio de sus funciones, a las actividades que corresponden al quehacer cotidiano que efectúa con los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela y en el salón de clases. En este sentido los saberes docentes son de naturaleza práctica y específica, ya que se generan de la experiencia y de la historia propia, debido a que el docente realiza una actividad pedagógica que se sitúa en un periodo de tiempo y espacio socio-histórico. Tiempo y espacio son dos dimensiones significativas y condicionantes para realizar la experiencia escolar, para que los docentes introduzcan y concreten su propuesta de enseñanza y en la cual los alumnos adquieran los aprendizajes esperados.

El espacio está referido a las condiciones físicas y materiales del centro escolar: edificio(s), aulas, patios, laboratorios, dirección, oficinas, áreas verdes, entre otras; algunos maestros adaptan los espacios de acuerdo a sus necesidades y al concepto que tienen entorno a la enseñanza y el aprendizaje.

El tiempo sirve para organizar y calcular la duración que tienen las actividades de enseñanza-aprendizaje; aquí es donde se pone en juego la programación curricular y didáctica, el calendario escolar, los días y horas de la jornada escolar, la duración del curso, la segmentación del programa –unidades o bloques temáticos de estudio–, evaluación de los aprendizajes de los alumnos, ceremonias cívicas, entre otros (Salgueiro, 1998).

Como el tiempo y el espacio se encuentran implicados en el quehacer docente son referentes del constructo de saberes, pues se encuentran presentes toda vez que el profesor planea y materializa las actividades pedagógicas. De acuerdo a esto señalamos entonces que en el maestro los saberes se expresan en la acción, en el lenguaje y en su forma de ser, lo cual por su condición de existencia, nos indica Tlaseca (2001), son saberes privados y silenciosos, pero también suelen ser extraños al propio maestro, entre los sujetos y a los ámbitos donde se producen otros saberes y conocimientos disciplinarios.

La acción pedagógica del maestro es una verdad actual, es la primera verdad del ser del maestro en su forma originaria. No obstante, es una verdad parcial para el conocer totalizador del ser docente, dado que para lograr este conocimiento es necesario acceder a la comprensión de los significados históricos con lo cual se llegue a obtener una unidad donde quede definido como un saber relacionado con el ser docente.

Por naturaleza el trabajo docente es de carácter práctico y complejo, es el que le permite al profesor ser un profesional al experimentar en los procesos de enseñanza varias situaciones: estrategias, habilidades, actitudes, propósitos, problemáticas, entre otros; lo cual en su conjunto da pie para que el mismo profesor adquiera la experiencia del oficio profesional. Asimismo, a medida en que

vaya obteniendo el dominio de la profesión es como podrá llegar a ser un experto. La persona experta es aquella que es reconocida por poseer un saber que se relaciona con habilidades sobre el desempeño de un oficio o profesión; aunque como bien sabemos esto no se da en automático. Pues si bien en el imaginario social al maestro se le piensa o se le relaciona con el saber, saber ser, saber hacer y saber convivir; también es cierto que para ello dicho maestro debe de atender las necesidades y requerimientos que la escuela y el currículum le piden, entre los cuales lograr los propósitos que se le plantean para la formación y los aprendizajes esperados de los alumnos y la mejora de la calidad educativa, al igual que atender su formación continua entre otras; esto desde luego requiere recursos, tiempo, espacio, entre otros.

Tiempo para llevar a la práctica la política educativa; tiempo para [practicar y] ser un profesor, puesto que 'en el nuevo (paradigma), los profesores son instructores, pero también son líderes, mentores, desarrolladores del currículum y desarrolladores del staff', lo que requiere fijar prioridades y hacer elecciones; tiempo para compartir prácticas exitosas; tiempo para "vender" la innovación (Vicente, 2001, p. 56).

Aunque podemos afirmar que el mismo trabajo docente es formativo, debido a que de su realización se aprende a ser maestro, ya que al ponerse en práctica un bagaje de conocimientos y saberes que se poseen se vive la experiencia de la profesión, que está cargada de un sinnúmero de relaciones interpersonales, con lo cual es de suponer que dicha experiencia va dejando saberes, interrogantes, preocupaciones, satisfacciones, entre otros. Todo esto que es derivado de la experiencia es susceptible de ser comprendido cada vez que es retomado por el profesor en forma crítica y reflexiva. En esto consiste que el trabajo docente es formativo y que también puede denominarse autoformación. No obstante, este tipo de formación puede resultar más amplio y significativo si es acompañado con la participación de un formador y donde se retomen rasgos de la

experiencia, ya que al adquirir aprendizajes relacionados con ésta y someterse al escrutinio de la reflexión y crítica es como se puede transitar hacia la comprensión y transformación de él; lo cual implica modificar las representaciones de sí mismo y del mundo. Este enfoque de formación en su conjunto concuerda con lo que Ferry advierte: “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (1990, p. 43). En este sentido es de suponer que los saberes y conocimientos que en el docente se configuran nacen de la experiencia y la formación, por lo mismo, se encuentran inmersos dentro del ámbito de su competencia y son de diferente orden, aunque también de dicha experiencia surgen, como lo hemos citado arriba, las preocupaciones, interrogantes y dificultades; las cuales se pueden superar mediante su comprensión y si guardan relación con la intervención pedagógica se han de buscar para ello las estrategias adecuadas.

Acerca de los saberes docentes la profesora Ortiz,¹ quien cuenta con 25 años de servicio docente en el nivel primaria y que ha trabajado en todos los grados, elaboró su propuesta pedagógica: “Saber leer y el gusto por la lectura”, menciona según Tlaseca que:

Leer es un acto inteligente [...]. Requiere el desarrollo de un proceso mental complicado en el que interactúan distintas habilidades, como la ubicación espacial, unir una serie de símbolos con ritmo y velocidad adecuada, establecer las correspondencias con los sonidos que dichos símbolos representan, etc. Esto es, intervienen capacidades tan diferentes como la vista, el razonamiento y el lenguaje (1997, p. 17).

Así tenemos que los saberes y conocimientos docentes refieren a conceptos disciplinarios y formativos, habilidades, actitudes,

¹ La profesora Ortiz, se integró como estudiante-docente en el programa del proyecto “Elaboración de propuestas pedagógicas: un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente”, UPN.

procedimientos, estrategias didácticas, valores entre otros; son saberes que se enmarcan dentro de un contexto escolar y que corresponden a las vivencias sobre las formas de llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje con los alumnos. De este modo es como los profesores llegan a saber acerca de las características y formas de ser de los niños o jóvenes; de las posibilidades y limitaciones que éstos tienen para aprender; es decir, de la facilidad o dificultad presentada por los alumnos para asimilar y apropiarse del nuevo conocimiento; de las intervenciones pedagógicas generales y específicas que conduzcan hacia el logro de objetivos en los alumnos marcados en los planes y programas de estudio oficiales que se desarrollan en los centros escolares. Entorno a las limitaciones de los estudiantes la profesora Ortiz (citado por Tlaseca, 1997) señala que en el aprendizaje de la lectura hay alumnos que muestran actitudes de miedo o rechazo, y presenta tres casos: “*a*) Niños con ritmo más lento que el de la mayoría del grupo, *b*) Niños que se estancan en el aprendizaje y *c*) Niños que aprenden a leer, pero tienen dificultades permanentes con el uso del sistema simbólico” (p. 36).

Las situaciones que experimentan los maestros son su forma de relación primaria y original que establecen en la escuela con las cosas, objetos, sujetos –alumnos, directivos, colegas, padres de familia, entre otros–. Estas relaciones son el referente para percibirse así mismo, de saber lo que es, lo que puede y quiere ser en la escuela. Esto se toma como verdadero al recurrir como una posibilidad, a la reconstrucción de la experiencia docente, en donde desde el pasado se consideran las ideas, creencias, valores, estrategias de enseñanza, conceptos entre otros, que el docente en su trayectoria formativa y práctica ha venido adquiriendo y que en el presente dichas verdades sobre estas características se resignifican en torno a lo que es él y su desarrollo profesional; además de tener la posibilidad de obtener sus proyecciones, las cuales dependerán en gran medida de cómo quiere trascender el maestro. De este modo es como el saber tiene sus matices y el carácter de verdadero en la historicidad del maestro; esto quiere decir que el saber guarda relación con el aspecto

ontológico del ser del maestro –la ontología es una rama de la filosofía que estudia la naturaleza del ser, la existencia y la realidad–, porque la lógica del saber corresponde al maestro que viene experimentando su ser en el mundo escolar. Esto es, no puede prescindir su ser de su acción pedagógica.

Es difícil conocer todos los acontecimientos que se dan en la historia personal, sin embargo sabemos algo específico de ella –de nuestra historia–, donde cada uno puede comprender de sí al recordar lo aprendido, del sentido y contenido vivenciados que ha tenido la acción realizada, con lo cual mi verdad es la verdad de mi propia vida.

El saber de los maestros [...] es un saber de la experiencia y expresa la comprensión continuada que el maestro hace de su ser docente –comprensión que se traduce en criterios y principios de acción y postura de vida profesional–, y en ese sentido es una creación inédita del sujeto quien se forma en una práctica profesional social singular de la acción humana, la docencia (Tlaseca, 2001, p. 38).

Además de los saberes experienciales hay otros más que provienen de diferentes marcos referenciales que al docente se le transmiten a través de la formación que ha recibido y que se incorporan a la práctica docente sin que sean producidos y legitimados por ésta, tales como los saberes curriculares, los disciplinarios y los profesionales que es desde donde se sitúan los que corresponden a las ciencias de la educación y los pedagógicos.

No todos los saberes son producidos por el profesor, si no provienen de su práctica pedagógica es porque los saberes son creados por los investigadores, quienes suelen ser extraños, propiamente, de los saberes docentes del profesor ya que los saberes que producen se encuntran desde sus respectivas ópticas ideológicas, modelos, metodológicas y teorías; norman el sentido de las prácticas sociales. Estas perspectivas disciplinarias se encuentran en concordancia con lo que las sociedades definen, lo que entienden como saber legítimo y lo que no lo es. Es de suponer entonces que hay

varios saberes que no están legitimados: “Una de las grandes legitimaciones es, evidentemente, la legitimidad universitaria o académica. [...] esta legitimación quizá sea científica pero, ante todo, es institucional, social y política” (Beillerott, 1998, p. 85). Aunque también los saberes disponibles son elegidos y transmitidos por las escuelas normales y universidades para realizar la formación profesional de docentes cuyo propósito consiste en proporcionarles las herramientas necesarias que coadyuven al desarrollo de las funciones pedagógicas.

Consideramos pertinente indicar que los investigadores producen conocimientos y saberes, teniendo como objetivo la legitimación social al marcarlos como verdades científicas válidas para todos. De acuerdo a esto, Rodríguez advierte:

La autoridad científica es una categoría que contiene básicamente dos dimensiones. Por un lado se la entiende como capacidad técnica, como dominio de saberes y como saber hacer; por el otro un poder social. La autoridad es, entonces, una capacidad de hablar y de actuar legítimamente, es decir de manera autorizada y con autoridad, en materia de ciencia, que se la reconoce a un agente determinado (2001, p. 146).

La definición de los saberes a considerar en la formación de los maestros va a depender de los propósitos y del paradigma que se tenga de la formación y práctica docentes. Esto es, de lo que se cree que el maestro requiere para llevar a cabo el trabajo pedagógico, cuyo enfoque comúnmente está relacionado con los proyectos político-educativos del Estado vigentes y dirigidos a la formación tanto de docentes como de estudiantes. Es así como los especialistas de la SEP –órgano jurídico del Estado responsable de la educación pública en México–, encargados de definir y decidir sobre los saberes, los propósitos, perfiles de egreso, los contenidos temáticos, materias y programas escolares, enmarcados en los planes y programas de estudio de educación básica que determinan lo que han de desarrollar los profesores para realizar la formación

de los alumnos. Si bien de acuerdo a Tardif (2004), no todos los saberes son del docente, lo cierto es que al disponer de estos al diseñar la formación de docentes, se busca que converjan en la práctica a través de diferentes acciones en su quehacer pedagógico –planeación didáctica; formación de conceptos disciplinares; formación de habilidades, conocimientos, actitudes y valores en los alumnos–, ya que con ellos, los profesores, mantienen diferentes relaciones, con lo cual descubren las ventajas o desventajas que representan. Esto es, que mediante la práctica es como el profesor puede darse cuenta de lo viables que son los saberes y conocimientos que se le han proporcionado en la formación, puesto que él los pone a prueba en la enseñanza.

El desarrollo de los contenidos curriculares ocupa la mayor parte del tiempo del trabajo escolar, aunque como ya lo hemos mencionado, hay otras más actividades extracurriculares que el docente ha de atender. No obstante, el verdadero significado de lo que implica concretamente la práctica docente es el del maestro, porque dicha práctica no consiste solamente en hacer las ejecuciones y transferencias de los contenidos escolares hacia los alumnos, con lo cual se le conciba solamente como un técnico al aplicar los saberes mediante procedimientos, sino que además ha de realizar las adecuaciones necesarias para guiar y favorecer los aprendizajes de los alumnos, de que desarrollen y logren los propósitos que propone el plan y programas de estudio. Esto lo señalamos porque es importante dimensionar el trabajo pedagógico del profesor y por ende es motivo de resaltar la fuente de donde se generan los saberes docentes. No obstante, los saberes pueden parecer ajenos al profesor y al formador, aun suponiendo que ahí se localizan, que son testimoniados por el profesor y que están sosteniendo la acción docente.

Los saberes docentes deben ser objeto de reconocimiento, elaboración y apropiación por los maestros, que se permita que emerjan en el trabajo formativo, donde la reflexión y el diálogo cobran importancia sobre sí mismo, experiencia, entre otros.

Aun cuando no es común recuperar en los procesos formativos docentes los saberes que los profesores adquieren de la experiencia docente y de otros ámbitos formativos, dichos saberes seguirán siendo un aspecto troncal para el desarrollo educativo y formativo de los educandos, ya que aportan una parte esencial en los procesos pedagógicos. Al respecto Tepos nos indica:

Estos saberes particulares están siempre mediados por el contexto en que se elaboran y en relación directa con el trabajo educativo que toca al maestro realizar, por lo tanto, cualquier caracterización que realice el maestro respecto al niño, la escuela, la sociedad o la disciplina tendrán la característica de ser saberes útiles para desarrollar su trabajo en el lugar en el que se encuentre realizándolo y por tanto, cobrarán distancia con respecto a cómo son concebidos desde otras disciplinas o desde mundos diferentes al escolar (2001, p. 127).

Finalmente, mencionamos que los saberes configurados por los docentes a partir de la experiencia obtenida en la escuela y en el salón de clase con los alumnos serán la base para impulsar su quehacer educativo sin dejar de valorar y reconocer los saberes que provienen de otros marcos teóricos; los saberes docentes seguirán abiertos a la elaboración, aplicación en la práctica, integración y estructuración de la propuesta pedagógica del docente, así como de tener posibilidades de recreación y objetivación de lo que es, sabe y sabe hacer dicho maestro, del mismo modo, se podrán exponer o compartir ante los colegas, estudiantes en proceso de formación inicial y especialistas en materia pedagógica, dado a que por el valor que tienen son de utilidad para alimentar y enriquecer la cultura y práctica docentes.

FORMAS DE ENSEÑANZA EN LOS PROFESORES

Hemos visto que los profesores deben de poseer un conjunto de saberes para desarrollar la enseñanza, tales como los disciplinares,

los profesionales entre otros; es decir que los docentes al tener estos elementos a su disposición contarán con las herramientas que les permita enfrentar su labor, aunque no todos sean producidos por ellos; sin embargo los saberes en la estructura de la práctica tomarán forma y contenido al concretizarse.

De acuerdo a lo anterior, Tardif (2004) menciona los rasgos que debe tener el profesor ideal, el cual es el que conoce su materia, su programa y su disciplina, además debe de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y la pedagogía, y desarrollar un saber práctico basado en la experiencia cotidiana con los alumnos. De la experiencia docente Waller (citado por Rockwell, 1985) afirma:

Lo que el maestro obtiene de la experiencia es una comprensión de la situación social del aula, y una adaptación de su personalidad a las necesidades de ese ambiente. [Así mismo] obtiene a partir de la experiencia una sensibilidad general, empírica, hacia los procesos de interacción personal en el aula (p. 21).

Estos rasgos constitutivos entorno a la profesión docente debería de poseerlos todo profesor, no obstante, como lo hemos mencionado anteriormente, entre el profesorado hay formaciones diferentes al igual que diversidad de historias de vida personales y sociales, así como diferentes grados de experiencia docente. Tendríamos que tomar en cuenta, de qué manera los profesores retoman en y para la enseñanza dichos conocimientos o lo que han adquirido en su trayecto formativo y experiencial. Es decir, qué conoce de su materia, de su programa, de su disciplina y cómo lo adecúa a la enseñanza que realiza con los alumnos –considerando de éstos sus características, intereses y necesidades–; qué retoma de las ciencias de la educación y la pedagogía, de tal modo que en su conjunto le permitan enfocar y desarrollar una enseñanza más eficaz y más eficiente; pero también tendríamos que tomar en cuenta el compromiso y entrega con lo que los profesores asumen su trabajo.

Sabemos que el profesor para llevar a cabo la enseñanza no se restringe a la aplicación de técnicas, aunque a veces se le llegue a concebir de manera reduccionista, donde el maestro es visto como operador técnico pedagógico o desde una visión fabril de los saberes. La actividad docente es compleja y de carácter práctico, que si bien para el desarrollo de ella el profesor debe de contar con un conjunto de saberes, como ya lo hemos indicado, éstos tendrán significado en la medida en que se movilicen a través de la puesta en práctica o de que se experimenten en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los saberes deben ser adquiridos por el profesor mediante el proceso de formación inicial y continua, sustentados en un proceso reflexivo continuo, donde, efectivamente, lleguen a tener una configuración y un sentido: un qué, un cómo y un para qué de ellos, que sea capaz de tomar decisiones reflexivas durante el camino con poco margen de error: experiencia pedagógica. Además de los saberes, el profesor debe de poseer otras capacidades importantes como son las habilidades, actitudes y valores; las cuales serán significativas en el terreno de la enseñanza en la medida en que se concreten al interactuar con los alumnos en los procesos formativos. Esto es, que las capacidades que el docente sabe y domina, las logre objetivar toda vez que guíe a sus alumnos mediante las actividades que coadyuven para que estos logren los aprendizajes esperados de acuerdo a los objetivos que marca el programa y con ello se favorezca su desarrollo integral.

Entre los profesores, la forma de enseñanza es variable, pues cada uno tiene su propia personalidad, pensamiento, emociones y creatividad, así como maneras de llevar a cabo su práctica singularmente en el aula. Estas características del profesor, aunadas a sus competencias, creencias, teorías, valores, contexto donde su trabajo tiene lugar, entre otros son las que definen la práctica docente.

Por su parte, Montero (1990) nos indica que entre los profesores hay diferentes estilos de enseñanza, cuyos rasgos que los caracterizan se relaciona con su comportamiento en el aula:

El concepto [...] de estilo de enseñanza refiere a la “forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase” (p. 283).

[Las categorías tienen su antecedente, según Montero en]:

Los trabajos empíricos de Flanders (1977), sobre la eficacia docente, cuyos resultados han sido desde preescolar a la universidad, donde los profesores hablan más que los alumnos; que las preguntas que les hacen a los alumnos son en su mayoría de bajo nivel cognitivo, cuya respuesta es la esperada; etc. Además el análisis de interacción revela una intervención dominante del profesor y pocas iniciativas de los alumnos. Otro referente fue el enfoque progresista de Bennet (1979), en el cual identifica que se hace hincapié en el trabajo por el alumno, una mayor libertad para moverse y expresarse, trabajos en grupo con materias integradas más que asignaturas separadas y una disminución general de la dirección y el control del profesor (pp. 277-284).

Así tenemos que la enseñanza entre los profesores se categoriza de diferente forma: formal-tradicional, mixta y liberal-progresista. Las características correspondientes a cada estilo de enseñanza de los profesores son las siguientes:

- Formal-tradicional: asignaturas separadas, motivación extrínseca, elección mínima del trabajo por el alumno, agrupamiento fijo –clase total y trabajo individual–, preocupados por el rendimiento, consecución de los objetivos académicos con un alto nivel de logro de los conocimientos básicos, entre otras.
- Progresista-liberal: integración disciplinar, motivación intrínseca, agrupamiento flexible, elección del trabajo por el alumno, cierta despreocupación por el control de la clase y del rendimiento, consecución de los objetivos académicos, desarrollo de la capacidad creativa y la autoexpresión, entre las más destacadas.

- Mixta. Es la combinación de un tipo y de otro, es decir que retoma de los estilos formal y liberal.

Acerca de estos tres estilos de enseñanza de los profesores y su relación con el rendimiento obtenido de los alumnos en las áreas de conocimiento de lectura, matemáticas y lengua, Montero realizó estudios experimentales y encontró que:

Hay diferencias significativas entre los estilos de enseñanza: a) Se produce un mejor rendimiento de los alumnos en lectura de los profesores formales y mixtos. b) En matemáticas, el progreso mayor lo consiguen los alumnos de los estilos de docentes formales y, c) En lengua, el progreso mayor se da en los alumnos de estilos formales, seguidos por los alumnos de estilos mixtos (1990, p. 286).

Los estilos de enseñanza mencionados naturalmente son una forma de diferenciar el predominio de las actitudes y comportamientos de los profesores en el aula con sus alumnos; lo cual, desde mi punto de vista, no significa que los profesores necesariamente se tengan que encasillar en cada uno de ellos, pues dependerá de las características y necesidades de los alumnos, así como de los logros que con estos obtengan o que prueben otras actividades que corresponden a un estilo o método de enseñanza alternativo al suyo. También existen otros factores que están influyendo y determinando la forma y calidad de enseñanza del profesor, tales como: el nivel escolar donde laboran –preescolar, primaria o secundaria–; las edades, actitudes y comportamiento de los alumnos –unos más responsables, respetuosos, disciplinados y con mayor disposición para trabajar en la clase que otros–; el apoyo de los directivos para impulsar actividades que requieren recursos y materiales didácticos –equipo de cómputo, laboratorios equipados para actividades experimentales, entre otras –; la visita de los alumnos a lugares culturales y de aprendizaje como las fábricas, jardines botánicos, lugares arqueológicos, museos, el planetario, entre otros:

Hay instituciones meta-escolares con grandes potencialidades educativas. La fuerza del aprendizaje fenoménico al partir de la observación directa de los fenómenos en escenarios meta-escolares puede tener un poder de penetración extraordinario con huellas mnémicas resistentes al olvido. El aprendizaje situado es auténtico porque ocurre en los ambientes naturales (Tirado, 2012, p. 74).

Por otro lado, el tipo de asignaturas –como las que hemos señalado por ejemplo– las relaciones, la formación continua docente, el intercambio de experiencias, reflexiones y apoyos entre los profesores. Otro de los factores que está presente para apoyar el método o formas de enseñanza de los profesores es la didáctica.

Etimológicamente, didáctica viene del griego *didaktike*, que significa *didax* enseñar y *tékene* arte, entonces podría decirse que la didáctica es “el arte de enseñar”; aunque también es considerada como una ciencia, ya que investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza, teniendo como base un conjunto de disciplinas tales como la psicología, sociología, filosofía y la misma pedagogía (Nerici, 1973, p. 54). Estas disciplinas realizan aportaciones para que los profesores se desenvuelvan eficazmente en su profesión.

La didáctica, como herramienta del trabajo pedagógico, le servirá al docente para formar y adaptar estrategias de enseñanza-aprendizaje para que el alumno asimile los contenidos. El conocimiento didáctico del contenido, según Borko y Putnam (1996, citado por Marcelo y Vaillant, 2009):

se vincula con la forma como los profesores consideran que hay que ayudar a los estudiantes a comprender un determinado contenido. Incluye las formas de representar y formular el contenido y para hacerlo comprensible a los demás, así como un conocimiento sobre lo que hace fácil o difícil de comprender: concepciones y pre-concepciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencias traen con ellos acerca de los contenidos que aprenden (p. 28).

Lo anterior da pie para indicar que es necesario que el profesor aplique estrategias didácticas en su enseñanza con la finalidad de facilitar el aprendizaje a los alumnos, de implicarlos más en los procesos de enseñanza y con ello, apropiarse del conocimiento, lo cual será posible en la medida en que el docente recurra a sus habilidades, saberes, experiencia docente, creatividad, talento y a su toque personal de acuerdo a las necesidades de sus alumnos. De este modo podemos señalar que el enfoque de la didáctica está en la acción facilitadora de los procesos de transmisión y apropiación de saberes y conocimientos.

Las formas y estrategias docentes se van construyendo con el hacer diario, se van enriqueciendo o modificando con el tiempo, en la medida en que a los profesores se les presenten necesidades e intereses relacionados con los materiales y el contexto social; puesto que de este modo es como van integrando actividades y estrategias que favorezcan la consecución de los propósitos curriculares y ético pedagógicos. Bajo esta perspectiva es como pueden concebirse las alternativas de enseñanza. El profesor ha de mirar su tarea educativa como una oportunidad para concretizar su proyecto de vida personal y profesional.

CONCLUSIONES

Para llevar a cabo los procesos de formación docente, particularmente los del profesorado de educación básica, se han establecido, ya por tradición ideológica y cultural, cuatro diferentes enfoques: académico, tecnología educativa, práctica docente y reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

El enfoque académico hace hincapié en la formación disciplinaria del profesor, ya que para proporcionar una enseñanza significativa se requiere del dominio teórico-conceptual de la disciplina. A pesar de que han existido formas de integrar contenidos pedagógicos en los programas de formación inicial y continua docente, que por demás sabemos que son necesarios para impulsar en lo posible los procesos de enseñanza-aprendizaje, sigue predominando la idea desde el enfoque disciplinario que los conocimientos pedagógicos provendrán de la experiencia docente.

El enfoque de la tecnología educativa concibe al profesor como un técnico, un especialista que domina y aplica rigurosamente en la enseñanza las técnicas que los investigadores producen, así como la solución de problemas que en tal enseñanza se le presentan. Además, hoy en día en la RIEB se prescriben las competencias para la vida que los alumnos han de adquirir durante sus estudios de educación básica. Entre ellas se indican algunas de tipo tecnológico que

incluyen las habilidades digitales que se han de proporcionar en forma transversal, es por lo cual que la formación técnica en los profesores cobra relevancia.

El enfoque sobre la práctica docente nos marca que la enseñanza del profesor es una actividad compleja y que se realiza en escenarios singulares; la formación de los profesores se basa en el aprendizaje de y para la práctica; el mismo enfoque resalta que la enseñanza es una actividad artesanal y que para fomentar el aprendizaje de los alumnos el docente ha de recurrir al uso de la creatividad, pero también el enfoque considera que el maestro para enfrentar los problemas complejos que en el aula se le presentan debe de reflexionar acerca de ellos: reflexión sobre la acción y conocimiento en la acción.

El proceso reflexivo y crítico en los profesores se plantea para retomar la práctica educativa y visualizarla en el marco de la reconstrucción social, se ha de comprender tanto las situaciones específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje como las del contexto social, cultural y económico donde dicha práctica tiene lugar. La intención es que a través de la escolarización se busque incidir en la formación y consciencia de los alumnos mediante el análisis crítico del orden social y de la comunidad donde se desarrollan.

Para proporcionar una educación de calidad es fundamental la actualización docente, dado que a través de ésta es como los profesores podrán adquirir los conocimientos que permitan mejorar o ser más eficaces en los procesos de enseñanza-aprendizaje que realizan con los alumnos, pues de acuerdo a las evaluaciones que a los estudiantes de educación básica se les realiza como son las pruebas de ENLACE –nacional– y PISA –internacional, que se aplica a alumnos de 15 años– arrojan bajos resultados. Si bien es cierto que el profesor es el responsable de los procesos de enseñanza aprendizaje que lleva a cabo con los alumnos, también lo es que entorno a las evaluaciones que a estos últimos se les practica inciden factores, tanto intrínsecos como extrínsecos, tales como: la iniciativa de los propios alumnos, la falta de colaboración de los padres, los

directivos, los medios de comunicación, el trabajo pedagógico de los maestros, entre otros.

En México las políticas públicas educativas que en los últimos sexenios han sido impulsadas por el gobierno federal a través de reformas y estrategias, como el Prosedu, RIEB y ACE, son las que marcan el rumbo de la educación del país, particularmente la que se destina a la formación de los estudiantes y profesores de educación básica.

La escuela es un espacio educativo e institucional donde los maestros desarrollan la práctica docente; para llevarla a cabo el profesor ha de proponer un conjunto de actividades pedagógicas para propiciar el aprendizaje y los procesos formativos de los alumnos para lograr los objetivos curriculares. La práctica docente es una actividad compleja y dinámica, es donde confluyen e intervienen directa e indirectamente diversos aspectos: burocráticos, curriculares, sociales, entre otros; aun cuando en ella haya rasgos y estrategias comunes, también la podemos caracterizar por contener cualidades diferentes y singulares, pues cada docente, escuela, alumnos y contexto donde se sitúan son distintos; es el profesor el que le imprime a la práctica un sello particular. Para realizar la práctica el maestro ha de considerar sus propias necesidades y las de sus alumnos, de tal modo que pueda adecuar la enseñanza al contexto específico del aula, para reflexionar, ser autónomo y tomar decisiones entorno a qué, cómo y para qué enseñar dentro de los márgenes curriculares y socioculturales.

Es importante tener presente que el docente como sujeto es un profesionista y una persona, ambos caracteres se conjugan para llevar a cabo sus funciones docentes, es su yo personal y su yo profesional; el propósito consiste en que mediante la enseñanza se contribuya a favorecer el desarrollo y aprendizajes de los alumnos que tiene bajo su cargo.

El profesor para realizar la enseñanza recurre a varios saberes, tales como los curriculares, disciplinarios, de formación profesional y experienciales; pues con todos ellos mantiene diferentes

relaciones y cuya adquisición se da a través de la formación recibida y la experiencia docente propia.

Los saberes docentes del profesor tienen un carácter tácito y práctico, los construye a partir del significado que le da al ejercicio de sus funciones pedagógicas que día a día realiza con los alumnos en el aula y en la escuela mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los saberes docentes son regularmente prácticos, específicos, se originan de las representaciones simbólicas que el profesor realiza de la práctica educativa situada en un periodo de tiempo y espacio socio-histórico. Los saberes docentes son plurales y valiosos porque todos en su conjunto le permiten sostener su intervención pedagógica enmarcada en un contexto escolar específico y resolver problemas que nacen en la práctica.

Entre los profesores hay diferentes formas de enseñanza que están relacionados con sus actitudes y comportamientos en el aula, entre las cuales tenemos el liberal-progresista, formal-tradicional y mixta; sin embargo, la forma de enseñanza puede ser transformada porque debe ir de acuerdo a las condiciones y necesidades que se presentan en su respectiva práctica educativa y en el logro de objetivos de sus alumnos.

REFERENCIAS

- Arenas, C. y Fernández de Juan, T. (2009, abril-junio). Formación Pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la educación*, 38-2 (150), 7-18.
- Asensio, J. (2004). *Un diálogo para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Barba, C., Bonifacio J. y Zorrilla, M. (1989, julio-septiembre). Un trabajador llamado maestro. *Pedagogía*, 6 (19).
- Belmont, J. A. (enero 20, 2015). Presenar Planea, la prueba que sustituye a Enlace. *Milenio*, Política. Recuperado de http://www.milenio.com/politica/prueba_Planea_INEE-Plane_sustituta_Enlace-evaluacion_docente_INEE_0_449355340.html el 10 de junio de 2015.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brünner, J. (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. México: FCE.
- Cantón, V. (1997). *1+1+1 NO ES IGUAL A 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*. México: UPN.
- Carr, W. (2001). ¿Teoría, tecnología o praxis? El futuro de la educación del maestro. En: M. Tlaseca (coord.) *El saber de los maestros en la formación docente*. (2a ed.) México: UPN.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. J. A. Bravo (trad). Barcelona: Martínez Roca.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Definición de Consciencia (2015). Recuperado de http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Redefinici%C3%B3n_de_planeta_de_2006&oldid=32754396 el 5 de octubre de 2016.
- Definición de Creencia (2008). Recuperado de <http://definicion.de/creencia/> 24 de marzo de 2015.
- Definición de Experiencia (20015). Recuperado de <http://es.wikipedia.org/wiki/Experiencia> el 21 de abril de 2015.
- Definición de identidad (s.f). Recuperado de <http://www.misrespuestas.com/que-es-la-identidad.html> el 26 de marzo de 2015.
- Definición de pedagogía (s/f). Recuperado de <http://definicion.de/pedagogia/> el 2 de septiembre de 2011.
- Definición de reconstrucción. (2008). Recuperado de <http://definicion.de/reconstruccion/> el 28 de septiembre de 2011.
- Diario Oficial de la Federación. (1978, agosto 29). Decreto que crea la UNP. Recuperado de <http://dof.gob.mx/nota> el 1 de julio de 2015.
- Díaz, A. (2009). ¿Qué es la tecnología educativa? En: Núñez, C. Urquiza, y J. Rivera (coords.). *Compromiso social por la calidad de la educación*. Memorias del primer congreso nacional. Tomo I. México: Compromiso Social/IPN.
- Díaz de Cossío, R. (2012). El futuro (qué quisiéramos) para la educación en México. En: G. Guevara, (coord.) *México 2012: La reforma educativa*. México: Ediciones Cal y arena.
- Díaz Barriga, A. (coord.) (2011). *La prueba PISA 2006. Un análisis de su visión sobre la ciencia*. México: IISUE.
- Fernández de Juan, T. y Arenas, M. (2009, abril-junio). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de Educación Superior*, XXXV111 (150).
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Ediciones Paidós Ibérica.
- Fierro, M., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós Mexicana.
- Figuerola, N. (2008). Eficacia y eficiencia. Recuperado de www.scribd.com/doc/4898585/Eficacia-y-Eficiencia el 15 octubre de 2010.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2a ed.). México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y Método*. (8a ed.). Salamanca: Sígueme.

- García Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx//NumEsp1/contenido-gacialoredocarranza.html> el 13 de julio de 2016.
- Guevara Niebla, G. (coord.) (2012). *México 2012: La reforma educativa*. México: Ediciones cal y arena.
- Ibáñez, R. (2001). Experiencias de un formador en la elaboración de la propuesta pedagógica. En: M. Tlaseca, (coord.) *El saber de los maestros en la formación docente*. (2a ed.). México: UPN.
- Ibáñez, R. (2009). *Formación cívica y ética en los profesores y alumnos de educación secundaria: 1984-2006*. México: UPN.
- Ibarrola, M. de (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*. México: SEP. (El Caballito).
- Inclán, C. (2011). La prueba PISA en el contexto de América Latina. En A. Díaz Barriga, (coord.). *La prueba PISA 2006. Un análisis de su visión sobre la ciencia*. (pp. 23-52). México: IISUE-UNAM.
- INEE (2013). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/el-inee-en-la-reforma-educativa/517-reforma-educativa/marco-normativo/1607-marco-normativo> el 6 de junio de 2015.
- Jiménez, C. (1986). *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México: SEP. (El Caballito).
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México II*. México: Conaculta/FCE.
- Leite, R. (2001). La formación de profesores y profesoras a partir de los saberes docentes. En: M. Tlaseca, *El saber de los maestros en la formación docente*. (2a ed.). México: UPN.
- Liston, D. y Zeichner K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. (3a ed.). Madrid: Morata.
- López, A. (2007). 14 Ideas clave. *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Manen, M. van (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Ideas Books.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Matute, E. y Romo M. (coords.) (2000). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. México: UdG.
- Maya, J. (2011). *Análisis de la práctica docente*. México: UPN.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-2964*. México: CEE/UIbero.

- Mercado, R. (1988). *Formación de maestros y práctica docente*. México: Cinvestav-IPN.
- Montero, M. (1990). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En: César Coll, et al. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 273-295). Madrid: Alianza.
- Moreno, P. (2010). *La política educativa de la globalización*. México: UPN.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Correo de la UNESCO.
- Nerici, G. I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Tr. J. Ricardo Nervi. (2a ed.). Buenos Aires: Kapeluz.
- Paulín, R. (2012). *El modelo pedagógico en la formación teológico-sacerdotal y la relación con su actualización y práctica docentes: El caso del Seminario Mayor Diocesano de Cuautitlán*. Tesis de licenciatura. UPN.
- Pérez Gómez, Á. (1996). *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. (12a. ed.). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
- Presidencia. (2007). Plan Nacional de Desarrollo. Recuperado de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/> el 7 de julio de 2011.
- Prieto, D. (2000). *La fiesta del lenguaje*. (2a ed.). México: Editorial Diálogo.
- Ramírez, R. (2014). *Reelaborar la identidad docente para formar en competencias*. México: UPN/Itaca.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ricoeur, P. (2006). El lenguaje como discurso. En: *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. G. Monges (trad.). México: Siglo XXI/Ubero.
- Rockwell, E. (coord.) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP. (El Caballito).
- Rockwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rodríguez, L. (2001). El saber en la formación docente y los procesos de legitimación del conocimiento. En: Marta E. Tlaseca. *El saber de los maestros en la formación docente*. (pp. 143-150). (2a. ed.) México: UPN.
- Romero, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Salgueiro, A. (1998). *Saber docente y práctica docente. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sandoval, E. (1995). Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización. En: E. Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana*. México: FCE.

- Sandoval, E. (2004). Los sujetos y sus saberes. En: *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN/Plaza y Valdés.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP.
- Schön, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. J. Bayo (trad). Barcelona: Paidós.
- Segovia, A. (2010). *El potencial de la propuesta pedagógica para llevar a que los docentes de educación primaria reflexionen sobre su práctica docente*. Tesis de maestría. UPN.
- SEP (1988). Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera magisterial. *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. México: SEP.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2007). Programa Sectorial de Educación. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf el 6 de julio de 2011.
- SEP (2008). Alianza por la calidad de la educación. Recuperado de <http://alianza.sep.gob.mx/index004.php> el 7 de julio de 2011.
- SEP (2010a). Alianza por la calidad de la educación. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/alianzaporlcalidaddelaeducacion> el 13 de marzo de 2015.
- SEP (2010b). Evaluación PISA. Recuperado de <http://www.pisa.sep.gob.mx/start.php?act=evaluacion&sec=com> el 4 de julio de 2011.
- SEP (2010c). PRONAP. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/pronap1> el 13 de marzo de 2015.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2015). *Programa de promoción en la Función por Incentivos en educación Básica*. México: Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente-SEP.
- SEP (s/f). Reforma Integral. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reforma-integral/sitio/index.php?act=rieb> el 23 de junio de 2013.
- Serrano, J. A. (2007). Perspectivas de la formación de docentes en México. En H. Fernández y S. Ubaldo (comp.) *X Jornadas pedagógicas de otoño*. Memoria. Tomo 1. (pp. 9-21). México: UPN.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. P. Manzano (trad.). (4a. ed.). Madrid: Narcea.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. (2a. ed.). México: Editorial Pax México.
- Tejos, M. M. (2001). Descubrir el saber docente (fragmentación o integración del saber docente). En: M. E. Tlaseca. *El saber de los maestros en la formación docente*. (125-130). (2a. ed.) México: UPN.
- Tlaseca, M. (1993). *Reconstrucción de la experiencia docente y transformación de la práctica docente*. Congreso mundial "Creatividad 93". Madrid.

- Tlaseca, M. (coord.) (1997). Proyecto. *Elaboración de propuestas pedagógicas: un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente*. México: UPN.
- Tlaseca, M. (coord.) (1997). *Reflexiones, saberes y propuestas de maestros sobre la enseñanza del Español*. México: UPN.
- Tlaseca, M. (coord.) (2001). *El saber de los maestros en la formación docente*. (2a ed.). México: UPN.
- Tlaseca, Fierro y Segovia (colab.). (2001). *Propuestas pedagógicas de maestros de del Diplomado Preocupaciones docentes y temas escolares*. México: UPN.
- Vicente, P. de (2001). El profesor como protagonista en una nueva cultura escolar. En: Tlaseca, M. (coord.). *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN.
- Vicente, P. de (2002). *Desarrollo profesional del docente: en un modelo evaluativo de colaboración*. CIUDAD, España: Universidad de DEUSTO/Mensajero.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio (Colección seminarium).
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zorrilla, M. y Villar L. (2003). *Políticas Públicas*. México: Grupo Ideograma Editores.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Otto Granados Roldán *Secretario de Educación Pública*
Rodolfo Tuirán Gutiérrez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaria Académica*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión Cultural
y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza
en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaria Ejecutiva*
María Teresa Brindis Pérez *Coordinador Técnico*

Vocales académicos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
María del Carmen Mónica García Pelayo
Rosalia Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial: Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara
Diseño de portada: Margarita Morales Sánchez
Formación: Manuel Campiña Roldán
Edición y corrección de estilo: Priscila Saucedo García

Esta primera edición de *Enfoques, experiencias y saberes en la formación docente* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 29 de noviembre de 2018.