

NUEVOS RETOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

II SEMINARIO INTERNACIONAL RELFIDO

(Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente)

Grupo de Investigación FODIP
Formación Docente e Innovación Pedagógica
Universidad de Barcelona

Paulino Carnicero Duque
Patricia Silva García
Trinidad Mentado Labao
(Coords.)

INDICE

	Presentación	
	La profesión docente en el contexto educativo	
	La profesión docente en el nuevo contexto educativo. Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona.	
	La Profesión docente en América Latina	
	La profesión docente y la mejora de la calidad. Patricia Silva. Universidad de Barcelona.	
	La formación para la profesión docente: Una visión desde la experiencia Cubana. Adela Fernández. Universidad de la Habana.	
	El Profesorado Universitario en México. Addy Rodríguez. Universidad de Quintana Roo, México.	
	La Formación docente en Bolivia. María Luz Mardesich Pérez, Ana María García Sainz, Marcia Josefa Terán Sejas y Oscar David Velasco Pereira. Universidad Católica de Cochabamba, Bolivia.	
	La Profesión Docente en Europa	
	Fomento del desarrollo profesional mediante redes de creación y gestión del conocimiento: el caso de la facultad de educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Joaquín Gairín y David Rodríguez. Universidad Autónoma de Barcelona.	
	Análisis de la formación permanente del profesorado institucional en la comunidad autónoma de las Illes Balears. Miquel Oliver. Universidad de Illes Balears.	
	Hoy he tenido una tangana con Martín. ¿Es posible desarrollar competencias de afrontamiento de las situaciones distorsionadoras que acontecen en el aula? Joan Teixidó Saballs, Dolors Capell Castañer y Laura Serrats Gironella. Universitat de Girona.	
	La Formación de La “Profesionalidad Docente”. Fausto Presutti ISPEF, Italia..	
	La formación del profesorado en el Sistema Educativo Rumano. Romita Bumbu Iucu, Cosmina Marinela Mironov y Anca Elena Borzea. Centro de Desarrollo y Formación en la Enseñanza Superior, Universidad de Bucarest.	
	Experiencias de Formación	
	Plan de desconcentración de la oferta educativa de la Universidad de Nariño educación sin límites de tiempo y espacio. Carlos Guaz'mayán. Universidad de Nariño.	
	Doctorado en Educación. Una Iniciativa para la Integración Latinoamericana. Pablo Ríos. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela..	
	Factores asociados al logro académico en el examen general de conocimientos (EGC) El caso de las Escuelas Normales en Nuevo León, México. Sanjuanita Guerrero. DIFD-Secretaría de Educación de Nuevo León.	

Presentación

A partir de la conformación de la Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente con la coordinación del FODIP (Formación docente e innovación pedagógica) de la Universitat de Barcelona, se inició un proceso de reflexión acerca de la Profesión Docente con la finalidad de profundizar en el conocimiento de los retos sociales que se presentan para esta compleja actividad. Como resultado de los acuerdos del I Seminario realizado en Barcelona en el año 2004 se ha diseñado el Observatorio Internacional sobre la Profesión Docente, la publicación de las conclusiones del I Seminario: *Formación, política y gestión universitaria* y el impulso de la RELFIDO en Argentina bajo la coordinación de la Universidad Tres de Febrero.

Sin embargo, estas actividades por sí mismas no garantizan que la Red funcione. La reflexión, el trabajo colaborativo, el impulso de investigaciones conjuntas y la comunicación constante permiten que sus miembros puedan tener un papel fundamental en el mejoramiento de la Profesión Docente desde su ámbito de actuación.

Dentro de esta dimensión global, la reflexión sobre la temática y sus implicaciones debe hacerse considerando el papel del profesorado, de las instituciones formadoras, así como de otras instituciones preocupadas por la mejora de la Profesión Docente.

Como resultados del II Seminario se espera fortalecer el acercamiento, en relación con el panorama de la Profesión Docente en América Latina y en Europa, así como establecer lineamientos para conformar un banco de documentación, experiencias y buenas prácticas sobre la temática.

En conclusión, se espera iniciar un diagnóstico de la temática que proporcione elementos de referencia para el impulso y desarrollo de investigaciones conjuntas en la temática.

El material de este II Seminario se compone de las aportaciones que han realizado algunos de los miembros de la Red, tanto en Latinoamérica como en Europa, contiene distintas reflexiones sobre el estado de la cuestión sobre la materia, así como algunas experiencias prácticas que expresan la preocupación que existe por fortalecer la Profesión Docente.

Las aportaciones que presentamos están organizadas en cuatro grandes apartados:

I) En la primera parte Francisco Imbernón presenta la profesión docente en el nuevo contexto educativo. Este trabajo tiene dos objetivos: el primero es contextualizar la Profesión docente ante las nuevas demandas sociales y el segundo es aportar elementos suficientes para interactuar e iniciar un estudio con personas que, por antonomasia, son expertas.

II) La segunda parte está compuesta por cuatro documentos.

En el primero Patricia Silva describe la profesión docente en el contexto de las reformas educativas en América Latina. Se presenta un análisis del quehacer docente frente a las demandas actuales de la sociedad y del reto de contribuir a mejorar la calidad educativa.

En el segundo Adela Hernández analiza la profesión docente en Cuba a partir del año 2002. Describe la contribución del CEPES en relación a la atención a la educación superior y a las

demandas de postgrado de directivos, profesores e investigadores, así como del desarrollo científico – tecnológico y del fomento de la cultura integral de la población.

En el tercero Addy Rodríguez presenta la situación del profesorado en la Universidad de Quintana Roo México. Aporta datos concretos relacionados con las políticas educativas que orientan hacia una transformación del perfil del personal académico que labora en las universidades públicas mexicanas.

En el cuarto el equipo de María Luz Mardesich presenta una caracterización de la formación docente en Bolivia. Hace referencia a la identidad profesional y explica el mecanismo de escalafón docente como instrumento que regula la inserción, permanencia y categorización de los docentes. Finalmente presenta algunos resultados del Programa de Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores de Bolivia (INS).

III) La tercera parte se presenta en tres documentos.

En el primero Joaquín Gairín y David Rodríguez, presentan una reflexión acerca de los procesos formativos y de actualización del profesorado. Resaltan que se ha avanzado poco en el estudio sobre las características profesionales, personales y las condiciones laborales y que se ha focalizado más el desarrollo de programas de formación que el análisis de herramientas para la formación permanente. Presentan el modelo *Acclera* que consiste en la creación y gestión del conocimiento en red y su aplicación en la experiencia desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona durante el curso 2007-2008.

En el segundo Miquel Oliver presenta un análisis de la situación actual de la Formación Permanente del Profesorado en las Islas Baleares. Analiza la estructura organizativa y las funciones de los principales agentes de formación: el Servicio de Formación Permanente del Profesorado, la Comisión de Formación Permanente, los Centros de Profesorado (CEP) y los centros docentes. Por último plantea un conjunto de perspectivas de futuro de cara a consolidar la tendencia de mejora de la formación permanente que ofrece la Conselleria d'Educació i Cultura en las Islas Baleares.

En el tercero Fausto Presutti hace una reflexión acerca de cambios generados en la nueva organización económica y cultural de la sociedad. Resalta la necesidad de que los docentes adquieran una competencia profesional acerca de las reglas y características psicológicas que permitan la realización de una eficaz y satisfactoria intervención educativa durante el ejercicio docente.

En el cuarto Romita Bumbu Iucu, Cosmina Marinela Mironov y Anca Elena Borzea exponen cómo la educación inicial y el desarrollo profesional del profesorado se han convertido en el objeto de una rápida expansión, diversificación y profesionalización en Rumania. Presenta algunas argumentaciones relacionadas con el Ministerio de la Educación, Investigación e Innovación (MEII) como el responsable de apoyar la formación y perfeccionamiento del profesorado en el sistema nacional de enseñanza, y de establecer una serie de estándares de calidad reconocidos a nivel nacional y promovido a través de los órganos especializados.

IV) La última parte se presentan tres documentos con experiencias impulsadas para fortalecer el trabajo docente.

En la primera Carlos Guaz'mayan presenta un Plan de desconcentración de la oferta educativa de la Universidad de Nariño en Colombia. Se impulsó con la finalidad de dar respuesta a las

nuevas necesidades del país. Presenta la creación de una plataforma virtual como escenario de encuentro entre profesores y estudiantes.

En la segunda Pablo Ríos es un programa de Doctorado Latinoamericano en Educación, titulado “Políticas Públicas y Profesión Docente” Esta propuesta formativa está orientada a mejorar la calidad de la educación en Latinoamérica, así como promover las relaciones y solidaridad entre diferentes países latinoamericanos. Esta propuesta se apoya en los principios de la UNESCO y se espera impulsarla de manera conjunta en Venezuela, México, Colombia y Brasil.

En la tercera Sanjuanita Guerreo aborda los resultados de una investigación para conocer la relación entre factores de logro de los niveles: alumno, aula y escuela, con los resultados del Examen General de Conocimientos que se aplica en dos licenciaturas de las escuelas normales de Nuevo León México, a los alumnos del 7º semestre.

Finalmente, agradecer a la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona y al Ministerio de Ciencia e Innovación el apoyo prestado para la realización de este II seminario.

La Profesión Docente en el contexto educativo

LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL NUEVO CONTEXTO EDUCATIVO

Francisco Imbernón
Universidad de Barcelona
fimbernon@ub.edu

En el siglo XXI se considera necesario, o al menos se proyecta así desde diversas ópticas, que toda institución educativa (desde la que se encarga de la etapa más temprana hasta la que organiza la formación permanente, como instituciones “que tienen la función de educar”) y la profesión docente (entendida como algo más que la suma del profesorado que se dedica a esa tarea dentro de esas instituciones) deben cambiar radicalmente, deben convertirse en algo verdaderamente diferente, adecuado a los cambios vertiginosos que han sacudido el siglo XXI. En definitiva, la profesión docente debe abandonar la concepción decimonónica, de donde procede realmente pero que ha quedado totalmente obsoleta.

El Sistema Educativo siempre ha situado la formación del profesional de la educación, o sea la profesionalización docente, en el contexto de un discurso ambivalente, o paradójico, o simplemente contradictorio: a un lado, la retórica histórica de la importancia de esta formación y enfrente, la realidad de la miseria social y académica que le ha concedido. Y eso debe cambiar.

La institución educativa ha evolucionado a lo largo del siglo XX, pero lo ha hecho sin romper las líneas directrices que se le marcaron en su nacimiento: centralista, transmisora, seleccionadora, individualista, etc. Y para que la institución educativa eduque realmente en la vida y para la vida debe superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes y debe acercarse, por el contrario, a su carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, en cuyo ámbito adquiere importancia la relación que se establece entre todas las personas que trabajan dentro y fuera de la institución; y donde se refleja el dinamismo social y cultural de la institución con y al servicio de toda la comunidad, por supuesto ampliamente considerada. La institución que educa debe dejar de ser “un lugar” exclusivo en el que se aprende únicamente lo básico (las cuatro reglas, socialización, un oficio) para asumir que es también una manifestación de vida en toda su complejidad, en toda su red de relaciones y dispositivos con una comunidad, para mostrar un modo institucional de conocer y por tanto, de enseñar el mundo y todas sus manifestaciones. Por ejemplo, debe enseñar la complejidad de ser ciudadano y las diversas sensibilidades en las que se materializa: democrática, social, solidaria, igualitaria, intercultural y medioambiental; y quizá en algunos lugares deba hacerlo envuelta en una gran “neomiseria” o pobreza endémica, y ante una población (alumnado, familias, vecinos...) imbuida de analfabetismo cívico. La institución educativa necesita que otras instancias sociales se impliquen y le ayuden en el proceso de educar. Y ello comporta que la educación se haga más y más compleja, mucho más que ese mero enseñar lo básico y elemental a una minoría homogénea en una época en la que el conocimiento y su gestión estaban en poder de pocas manos, monopolizando el saber.

Como consecuencia, si la educación de los seres humanos se hace más compleja, la profesión docente lo será también. Esa complejidad se ve incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas (en sentido amplio) que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo.

En los últimos tiempos se han cuestionado muchos aspectos que, hasta ese momento, se consideraban inamovibles. Hemos visto cómo se ha ido cuestionando el conocimiento nocionista e inmutable de las ciencias como substrato de la educación y se ha ido abriendo a otras concepciones en las que la complejidad y la incertidumbre tiene un papel importante. Pero sobre todo ha ido

incorporando también los aspectos éticos, colegiales, actitudinales, emocionales..., todos ellos necesarios para alcanzar una educación democrática de los futuros ciudadanos. Así pues, se ha empezado a valorar la importancia del sujeto, y la de su participación, y por tanto a la relevancia que adquiere en la educación el bagaje sociocultural (por ejemplo la comunicación, el trabajo en grupo, la elaboración conjunta de proyectos, la toma de decisiones democrática, etc.). Esta renovada institución educativa, y esta nueva forma de educar, requieren una reconceptualización importante de la profesión docente y una asunción de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado. Es decir, la nueva era requiere un profesional de la educación distinto. Pero no podemos analizar los cambios de la profesión docente sin obviar que ello ha planeado durante muchos años alrededor del debate sobre la profesionalización docente,

Históricamente, las características de la profesión docente, o sea la asunción de una cierta profesionalidad (desde el momento que la docencia es asumida como "profesión" genérica y no como oficio, ya que siempre se ha considerado como una semiprofesión en el contexto social desde una perspectiva sociológica de rasgos profesionales), se caracterizaba por unos rasgos en los que predominaba el conocimiento objetivo, el saber de las disciplinas a imagen y semejanza de otras profesiones. Saber, o sea poseer un cierto conocimiento formal, era asumir la capacidad de enseñarlo. A parte de esas características de un conocimiento formal establecido de antemano se aboga, si se desea ser un profesional, por una autonomía profesional; es decir, el poder tomar decisiones sobre los problemas profesionales de la práctica. En la actualidad, para la educación del futuro esas históricas características se consideran insuficientes aunque no es discutible que sean necesarias.

Actualmente el contexto adquiere cada vez más importancia, la capacidad de adecuarse a él metodológicamente, la visión de la enseñanza no tanto técnica, como la transmisión de un conocimiento acabado y formal, sino más bien como un conocimiento en construcción y no inmutable, que analiza la educación como un compromiso político preñado de valores éticos y morales (y por tanto, con la dificultad de desarrollar una formación desde un proceso clínico) y el desarrollo de la persona y la colaboración entre ellas como un factor importante en el conocimiento profesional. Esto nos lleva a valorar la gran importancia que tiene para la docencia el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación.

Este análisis nos ayuda a acercarnos a un proceso en el que el conocimiento profesional, más allá de una taxonomía de rasgos unificadores de toda la profesión docente, será fundamental. Y en él destacará como característica primordial la capacidad reflexiva en grupo unida a la capacidad de generar conocimiento pedagógico, pero no únicamente como aspecto de operativización técnica sino como proceso colectivo para regular las acciones y decisiones sobre la enseñanza ya que el mundo que nos envuelve se ha hecho cada vez más complejo y las dudas, la falta de certeza y la divergencia son aspectos consustanciales con los que debe convivir el profesional de la docencia.

Esa creciente complejidad social y educativa de la educación (aún más en el futuro) debería provocar que la profesión docente se hiciera, en consonancia, menos individualista y más colectiva, superando el punto de vista estrictamente individual aplicado al conocimiento profesional, en el que la colaboración entre los compañeros está ausente ya que el profesorado se convierte en instrumento mecánico y aislado de aplicación y reproducción, con unas competencias que se limitan a la aplicación técnica en su aula.

La colaboración a la que nos referimos, en el sentido de construir un conocimiento profesional colectivo, requiere desarrollar en la docencia instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas colectivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal no es otra que aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria.

La profesión docente en América Latina

LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Patricia Silva
Universidad de Barcelona
patriciasilva@ub.edu

La profesión docente en América Latina es interpuesta por la propia concepción que los profesionales tienen acerca de su propia actividad. La tarea docente se realiza en la mayoría de los países de forma aislada, hay poca comunicación, escasamente se comparten las responsabilidades académicas. A pesar de que ha habido cambios sustanciales en la tarea docente, existen pocas instancias para el intercambio de experiencias, la discusión de problemas de la enseñanza y resolución conjunta de dichas problemáticas.

Las acciones que se desarrollan a través de la participación colectiva tienen que ver principalmente con actividades periféricas que dejan de lado los aspectos centrales de la enseñanza. A lo anterior se suman situaciones conflictivas provocadas por posturas político-sindicales, condiciones laborales que afectan el trabajo cotidiano, mecanismos de promoción laboral que siguen atendiendo principalmente a aspectos formales y a factores distintos del trabajo académico y de los resultados educativos.

Bajo este contexto, es importante señalar que en las últimas décadas se han producido cambios importantes relacionados con la formación, actualización y con la indagación de nuevos conocimientos. Se ha vinculado obligadamente la calidad y la eficacia del sistema educativo al quehacer de los profesores. En este sentido, la calidad en educación ha considerado numerosos aspectos. Lograrla, ha dependido, por una parte, de los objetivos establecidos y de los recursos destinados a su consecución, de las necesidades de los colectivos implicados. Para incidir en ella se ha requerido potenciar la gestión del sistema, aprovechar los recursos, reforzar la gestión de los centros, fortalecer la función docente, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como intervenir aspectos relacionados con el fortalecimiento de la profesión docente y la evaluación del sistema.

Las exigencias actuales relacionan la profesión docente con la mejora de la calidad. Este es un tema que podría ser interpretado según parámetros distintos. Puede ser que la función docente sea de calidad para determinados usuarios y para otros no, que se centre en los objetivos, en los resultados, en los recursos, en las demandas sociales, pero la pregunta que nos interesa dilucidar es ¿Qué elementos son comunes en dichas concepciones y que están relacionadas directamente con la profesión docente? Para explicarlo nos centraremos en las siguientes dimensiones:

La calidad es, en primer lugar un concepto que puede aplicarse a cualquier elemento que forme parte del sistema educativo. Podemos hablar de calidad en la profesión docente, en los aprendizajes, en la infraestructura del sistema, en los procesos educativos, en los objetivos y resultados académicos.

En segundo lugar, es un concepto que se ha ido construyendo socialmente. Es decir, dependiendo de la realidad específica de qué se hable, de la conformación social a la que se refiera, del país concreto del que se trate, de los patrones culturales que prevalecen en las organizaciones. Es, fundamentalmente, una demanda que hacen los usuarios del servicio educativo a los sistemas en su conjunto.

En tercer lugar es un concepto que implica cambio, mejora y transformación de las prácticas que se han anquilosado con el paso del tiempo y que requiere identificar aquellos aspectos que es necesario renovar, mejorar o fortalecer, con la finalidad de responder a las expectativas de los usuarios.

En cuarto lugar permite definir los principios y objetivos del proceso de transformación y, por lo tanto, se constituye como eje en la toma de decisiones. Al iniciar cualquier proceso de mejora de la profesión docente se debe precisar explícitamente qué se entiende por calidad en el ejercicio, que todos los miembros implicados tengan claro qué significa y en palabras sencillas “que todos entendamos lo mismo”.

Es un concepto que nos sirve de referencia para iniciar un proceso indagatorio sobre esta compleja función. Es decir, las acciones que se impulsen pueden tener parámetros de comparación de cómo estaba hace unos años y cómo se está en la actualidad, por lo que, además de contar con información precisa, permitiría orientar procesos de mejora en las instituciones.

Por todo ello, hemos observado que lograr la calidad se convierte en un reto para la mayoría de los sistemas educativos. No es suficiente que el conjunto de los estudiantes asistan a la escuela, sino que es necesario que la educación que reciben sea de calidad, pero de quién es la responsabilidad de lograrlo: ¿de la escuela? ¿del profesorado? ¿del propio estudiante? ¿de las familias?

Según la teoría del cambio todos y cada uno de los niveles de la Administración tienen un papel fundamental en la mejora de la calidad. Nos interesa resaltar que, más allá de la mejora de los resultados en el ámbito local, es importante también considerar el ámbito regional y que todo cambio que se impulse por pequeño que sea, esté favorecido por la estructura de la institución.

En este sentido, nos interesa destacar que los principios que orienta el trabajo docente se relacionan principalmente con dos componentes:

a) El primero son los elementos que definen su función y que están relacionados directamente con la educación escolar y se relacionan con el ejercicio de su trabajo. Por ello, identificar cuáles son sus competencias, sus atribuciones y el objetivo principal de su trabajo debe quedar definido en la normativa que la orienta.

b) El segundo se relaciona con las necesidades que la sociedad le demanda y que surgen de la interrelación con otros colectivos, pero que en combinación con otros profesionales contribuye en el desarrollo de competencias, en la integración social, etcétera.

Por todo lo anterior consideramos que el trabajo que realizan los docentes puede ser un elemento fundamental para la transformación y para el desarrollo educativo de los centros escolares, pero también uno de los obstáculos más grandes si no se les considera y atiende adecuadamente. Creemos que es necesario reconocer que, en los últimos años, los docentes han perdido su identidad como la autoridad académica. El acceso y la formación son temas que también habría que revisar. No existe un mecanismo que permita seleccionar a los mejores elementos para cumplir esta función y hay ausencia de programas sistemáticos de formación; así, muchos son buenos profesionales, pero al asumir su trabajo cada día en condiciones de precariedad acaban debilitando el trabajo. Por ello es necesario reflexionar sobre los mecanismos de acceso y los sistemas de formación inicial y permanente.

La experiencia nos indica que no basta disponer recursos económicos en forma de estímulos o equipamiento material para garantizar que los docentes realicen mejor su trabajo. Consideramos que los esfuerzos deben enfocarse al trabajo académico, pedagógico y de investigación. Iniciar un proceso de cambio ya sea a nivel personal o colectivo está caracterizado por la ambivalencia y por la incertidumbre, pero ¿qué significa impulsar un proceso de cambio en la profesión docente?

Un proceso de cambio implica participar en una serie de acciones que tienen que ver con la planificación e iniciación de actividades específicas, la implementación, la continuación y la valoración de resultados o institucionalización de acciones concretas. Cualquier cambio por pequeño que sea es fundamental que se inicie de manera planificada, consensuada y que se cuide su proceso. A pesar de ello, observamos que la profesión docente es un campo de estudio poco atendido. En la década de los 90's una gran mayoría de los sistemas educativos en América Latina se impulsaron una serie de cambios que buscaban mejorar la calidad de los servicios educativos. Considerando las posibilidades que se ofrecían, los resultados de los grandes proyectos de las Reformas educativas no fueron los esperados.

Estas experiencias orientaron hacia aspectos que ha sido necesario fortalecer para que los resultados académicos mejoren. Se reconoció que las acciones estaban desarticuladas entre sí. Se fortalecieron aspectos relacionados con la formación docente, la asignación de recursos, la descentralización de los servicios educativos, mejoras curriculares, aún así cada una de las acciones que se realizaron se hicieron por separado. En muchos casos, la profesión docente quedó como estaba, cada vez que se promovía algún cambio, ésta se contenía sistemáticamente. Por ello en los últimos años las tendencias del cambio educativo procuran centrarse en todos los niveles del sistema y en cada uno de los actores implicados en la educación.

Para centrar la reflexión en la profesión docente, queremos destacar que podríamos centrarnos, no sólo en qué cambiar -aspecto que podría analizarse desde la teoría pedagógica-. Sino, más bien identificar aquellos aspectos que orienten a cómo hacerlo y desde dónde hacerlo. Es decir, qué actividades podemos impulsar como RED y desde qué ámbitos podemos hacerlo. A pesar de que en la mayoría de los sistemas educativos se impulsaron cambios con la mejor de las intenciones, hay aspectos que se dejaron de lado y que actualmente se reconocen como necesarios. Uno de esos aspectos radica en la investigación sobre la profesión docente como una actividad fundamental de la acción educativa.

Actualmente en todos los sistemas educativos, sigue intacta la preocupación por promover el cambio en educación y por la forma de implementar innovaciones. La dificultad se centra en cómo se asumen las acciones que intentan impulsar. Creemos que cuando los esfuerzos se canalizan hacia la implementación de cambios, las razones iniciales para efectuar el cambio pasan rápidamente a segundo plano. En consecuencia, las personas afectadas se preguntan a menudo qué objeto tienen las actividades impulsadas.

Finalmente nos interesa resaltar que los estudios sobre la profesión docente se han enfocado en el trabajo que desarrollan las instituciones, específicamente el trabajo que realizan en sus instituciones y en la identificación de los problemas que afectan la calidad del servicio. Pocas han sido las investigaciones centradas en la profesión en sí misma. Por esa razón nos interesa conformar una línea de investigación conjunta sobre la Profesión Docente y fortalecer las temáticas de los enfoques actuales y tendencias de la Profesión Docente y el estado de la cuestión.

LA FORMACION PARA LA PROFESION DOCENTE: una visión desde la experiencia cubana.

Dra. Adela Hernández Díaz
CEPES, Universidad de la Habana, 2009
adela@cepes.uh.cu

RESUMEN

El desarrollo de la educación continúa siendo un tema de gran interés y relevancia en este siglo, América Latina también hace suya esta preocupación y se encuentra inmersa en una serie de acciones orientadas a contribuir a elevar el nivel educativo de la región.

Específicamente se aborda en esta ponencia la problemática de la formación docente, en nuestro criterio piedra clave dentro del proyecto educativo de un país, en tanto son los profesores y las instituciones educativas quienes tienen una alta responsabilidad en la formación de las generaciones encargadas de llevar hacia adelante el desarrollo social.

En el trabajo que se presenta se exponen reflexiones en torno a los fundamentos teóricos y metodológicos, que en juicio de la autora, deben considerarse para la elaboración de propuestas de formación permanente del profesorado.

Se comentan además, algunas propuestas concretas de formación para la profesión docente que desarrolla el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de la Habana, con las cuales ha obtenido resultados reconocidos, tanto en Cuba como en Instituciones Educativas de América Latina.

INTRODUCCION

En este siglo en el mundo actual se reconoce que la educación se ha convertido en una importante fuente de riquezas y producción de conocimientos, de ahí que se le hayan asignado nuevas tareas a las Instituciones educativas en particular, a la Universidad por su creciente responsabilidad en formar la fuerza más calificada de la sociedad. En palabras del Ministro de Educación Superior de Cuba (2009) "...se precisa de una educación superior, que con la creación del conocimiento, contribuya a la transformación social y productiva de nuestras sociedades". Esta tarea no sólo puede orientarse a la formación de conocimientos y habilidades sino al desarrollo de un pensamiento creador, autodidacta, de valores, que se expresen en sus modos de comportamiento, no sólo como profesional sino como individuo que se inserta en una sociedad con la cual tiene un compromiso de desarrollo.

Reflejo del interés que esta temática ha despertado en nuestra región, lo constituye las ideas citadas por Vela, Valdés J (2009) que caracterizaron los debates que tuvieron lugar en la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena de Indias en el 2008, como evento preparatorio para la Conferencia mundial a celebrarse en París, en Julio de este año.

En esa ocasión se enfatizó la persistente segmentación y diversificación de los sistemas nacionales educativos que coexisten en América Latina y el Caribe, lo cual limita la posibilidad de aumentar su cobertura y extenderse a las regiones más desfavorecidas. En respuesta a esta problemática se defiende una firme convicción de construir sociedades más justas, inclusivas y prósperas con la activa participación de las instituciones educativas y sus actores principales, dada su responsabilidad en la mejora y transformación social.

Dentro de la formación de profesionales un lugar relevante se le otorga a la formación de docentes, en tanto es en ellos donde recae una parte fundamental de la preparación del hombre a través de los distintos niveles de enseñanza.

La actividad del profesor está inmersa en el entramado de interrelaciones complejas que componen la estructura tanto de la institución escolar como de la sociedad en general, por lo que todos los cambios e innovaciones que se han sucedido en la esfera social y científica han provocado determinados rasgos en la profesión del profesor universitario caracterizada por su complejidad, diversidad y su desarrollo en contextos específicos únicos e irrepetibles.

La profesión docente, requiere como cualquier otro profesional de un proceso de formación. En la práctica, esta tiene lugar en primera instancia a través de sus estudios de pregrado cuando adquiere una titulación y alcanza conocimientos, habilidades y cualidades propias de su perfil de pregrado. Lo relativo a las competencias necesarias para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, generalmente se adquieren en el propio desempeño de manera espontánea y muchas veces por ensayo y error.

A nuestro juicio, estos procesos de formación deben ser dirigidos científicamente como condición necesaria para alcanzar los objetivos previstos. En consecuencia con lo anterior, se pretende a través del postgrado ofrecer al profesor una formación inicial y sobre todo permanente que esté orientada particularmente a alcanzar las competencias demandadas para la ejecución exitosa de sus complejas tareas, y su satisfacción personal. La formación de postgrado deviene así, en un recurso esencial para estimular la formación constante y la actualización de los profesionales para que puedan responder al desarrollo de la ciencia y la técnica, así como a los proyectos de desarrollo socioeconómico de su país y de su entorno específico.

El término formación docente, ha sido utilizado con diferentes acepciones, por ello se considera necesario aclarar que en esta ponencia se asume una concepción que expresa una permanente relación entre la teoría y la práctica pedagógica.

La propuesta pedagógica basada en el Enfoque Histórico Cultural reconoce como uno de sus fundamentos esenciales el principio que explica que la educación conduce al desarrollo tomando en cuenta sus propios mecanismos, de manera que actúe dentro de los límites de la zona del desarrollo próximo. De esta forma se enfatizan las potencialidades que tiene el proceso de formación del docente cuando se vincula a las condiciones concretas del contexto en que este tiene lugar.

A partir de estas premisas se concibe el proceso de formación docente como el conjunto de orientaciones y acciones dirigidas a la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y de otras formaciones de la personalidad que estimulan su desarrollo personal, la satisfacción de sus necesidades, así como la elevación de la calidad de su desempeño en el cumplimiento de su responsabilidad social.

En este sentido es importante comentar que la necesidad es un estado psicológico de carencia que se expresa como demanda o solicitud, y constituye fuente de motivación e incentivo de las acciones humanas. En consecuencia, la necesidad de superación del docente puede ser vista como carencia de formación que experimenta este personal al asumir las tareas profesionales. Puede tener diferentes manifestaciones que se expresan en la falta de conocimientos, habilidades, cualidades entre otros aspectos que provocan que el sujeto realice diferentes acciones dirigidas al perfeccionamiento de sus tareas profesionales y de su propio desarrollo personal.

Siendo congruente con lo dicho hasta aquí, se estima que es esencial para el diseño de programas de formación docente de cada profesor, entre otros, los siguientes aspectos:

- La constatación del nivel existente en los profesores a partir de los cuales se identifica sus necesidades, demandas de superación, grados de satisfacción de la comunidad académica.
- El análisis de la actividad que desarrollan los profesores estableciendo las principales tareas básicas generalizadoras que ellos realizan, así como la satisfacción que estos le provoca.

En esta ponencia se expondrán de manera general características de la formación docente en Cuba y muy vinculada a esta última exigencia, se presentará reflexiones que han condicionado propuestas de investigación y formación para la profesión docente en el CEPES de la Universidad de la Habana, centro en el que labora la autora, donde ha acumulado su experiencia docente e investigativa durante más de 25 años.

DESARROLLO:

Los sistemas educativos en general, sus políticas, las particularidades de los protagonistas principales del hecho educativo en América latina y el Caribe, como región donde se ubica la experiencia cubana, se caracteriza por una dinámica de cambios que expresan el continuo proceso de modificación que ha tenido la educación en el desarrollo de un país. Sin embargo, los resultados de estas intenciones no siempre han tenido los frutos deseados y coincido con Díaz, Barriga, A. (2001) cuando plantea que "... Mientras no se busque otro modo de elaborar las reformas, en el que se construya un mecanismo donde los docentes participen de otra forma en la formulación de los diagnósticos de la educación, y en ese contexto construyan paulatinamente algunos elementos de la reforma, éstas sólo formarán parte de la estrategia de un grupo de especialistas y políticos de la educación..."

Si bien se reconoce el papel que tienen los documentos normativos en un proceso de transformación, las reformas educativas como mecanismo impulsor de las transformaciones deben constituir un movimiento que involucre desde su concepción a aquellos actores fundamentales que desde el aula pueden identificar, prever, y acercarse a la solución de sus problemas con la orientación de especialistas. De este modo se puede de forma conjunta construir las políticas educativas donde el profesor visualice de manera concreta los elementos centrales de la reforma, y adquiera para él un sentido personal, lo que significa que la haga propia. En este sentido, aunque se ha avanzado, aún es limitada la participación activa de los profesores en la elaboración y determinación de las políticas educativas de carácter público.

En la búsqueda de respuesta a esta problemática se han gestado varias alternativas a nivel de la región y un ejemplo de ello lo constituye el Modelo de Acompañamiento del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), el cual fuera aprobado por los Ministros de Educación de la Región en noviembre de 2002. En esta oportunidad dentro de las líneas de acción prioritarias para la formación y desarrollo profesional del docente, se hace mención a la instrumentación de programas regionales de superación en diplomados, maestrías y doctorados para docentes en ejercicio, a la vez que incentiva a la creación de redes internacionales, regionales y nacionales de escuelas, alumnos y docentes, a través de INTERNET, para compartir experiencias y reflexiones sobre sus prácticas educativas.

La formación docente en Cuba

La temática de la formación para la profesión docente ha transitado por diferentes períodos de desarrollo, estos han tenido diversos matices en función de las características que han contemplado para su instrumentación, así por ejemplo se distinguen:

- Desde una dimensión temporal (momento en que ocurre el proceso formativo):
 - ✓ Inicial, cuando tiene lugar al comienzo del ejercicio profesional,
 - ✓ Permanente, formación que se produce durante todo su desempeño como docente.
- Según la orientación del proceso formativo, como plantea Imbernón, F. (1997) se diferencian:
 - ✓ Modelo dirigido a la formación de competencias para el desempeño docente,
 - ✓ Modelo dirigido al análisis de la complejidad del acto educativo y de sus actores principales,
 - ✓ Modelo dirigido a una formación que integre las competencias genéricas, las destrezas que favorezcan el comportamiento más adecuado en cada situación, así como los conocimientos y habilidades para actuar como investigador de su propia práctica pedagógica y estrategias para su transformación y mejora.
- Según el enfoque teórico en que se sustenta como expresa Canfux, V.(2001):
 - ✓ Formación a partir de la concepción de la teoría Crítica de la educación.
 - ✓ Formación a partir de la concepción de la Pedagogía que se fundamenta en el enfoque cognitivo.
 - ✓ Formación a partir de la concepción del desarrollo humano del Enfoque Histórico cultural, elaborada por L. S. Vigotsky y seguidores.

La autora de esta ponencia, si bien considera que todas las tendencias tienen fortalezas y debilidades y pudieran entre ellas complementarse, se adhiere a la última, al considerar las posibilidades que brinda la teoría de la actividad para el análisis estructural de la actividad profesional del docente, como referente necesario para el diseño de propuestas de formación.

Entre los rasgos que caracterizan el proceso de formación de profesores en Cuba, pueden mencionarse según Pérez Sarduy P. y otros (2009):

- Su carácter orientado hacia la política educacional: se establecen programas en correspondencia con los postulados, objetivos y fines establecidos por la política educacional.
- Su carácter permanente: el proceso de formación de profesores tiene un límite de inicio marcado por el momento de ingreso del futuro profesional a los planes de formación, pero es infinito en sus alcances por cuanto el profesor recibe formación a lo largo de toda su carrera, ya sea por vías colectivas planificadas o de manera autodidacta.
- Es generalmente institucionalizado: el proceso tiene lugar generalmente en instituciones creadas al efecto, o es dirigido por estas.

- Su carácter complementario con la categoría educación: a mayor calidad del proceso de formación de profesores mayor calidad de la educación. A su vez, el progreso cualitativo de la educación presupone mejoras cualitativas en el proceso de formación de profesores.

En la última década se han producido importantes transformaciones en los diferentes niveles educativos que han impuesto nuevas exigencias a la formación docente. Se destacan dentro de dichos cambios:

- En la Escuela Primaria, la reducción del número de estudiantes por aulas hasta 20 en todas las instituciones del nivel en el país, lo que abre mayores posibilidades de ofrecer acciones formativas atendiendo a las diferencias individuales de los escolares.
- En la Secundaria Básica, la aparición del Profesor General Integral de la enseñanza, responsabilizado con la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en todas las asignaturas del currículo (con la excepción de Educación Física e Inglés) y la formación integral de un pequeño grupo de 15 estudiantes.
- En la Educación superior, se incorpora en el currículo de todas las carreras no pedagógicas una disciplina/o asignatura orientada a la preparación pedagógica de los estudiantes, partiendo de la premisa que todo profesional debe ofrecer a la sociedad alguna enseñanza. En la actualidad existen en Cuba 16 Institutos Superiores Pedagógicos (Universidades Pedagógicas) ubicados en las 14 provincias, y tienen sedes en los 169 municipios que constituyen la estructura político – administrativa del país.

Aunque es en las universidades pedagógicas donde recae la responsabilidad de la formación de profesores a nivel del pregrado, un peso importante en dicha formación lo tiene también el postgrado (inicial y permanente) orientado a la formación docente, que dentro de sus objetivos señala:

- Garantizar la eficiente preparación del personal docente para satisfacer las exigencias y las necesidades de la escuela, que demanda maestros y profesores que mantengan una actitud dinámica y creadora hacia su profesión, que relacionen cada vez más la enseñanza con la vida, y que preparen a sus alumnos para responder por sí mismos, más allá de la escuela, a los requerimientos que el desarrollo impone en cada momento.

Condicionan las propuestas de formación docente el Reglamento de la educación de postgrado de Cuba (2004), en el que se establece como formas de superación:

- La **superación profesional**: se organiza mediante cursos, entrenamientos y diplomados, que pueden tener diferentes períodos de duración; en los dos primeros casos pueden abarcar hasta un curso escolar, y el diplomado un período mayor. Su contenido se diseña y dirige por las universidades pedagógicas, conjuntamente con las estructuras educacionales de provincias y municipios, aunque en su ejecución pueden participar otras instituciones y especialistas.
- La **formación académica de postgrado**: se lleva a cabo a través de las maestrías, de las especialidades y de los doctorados, que constituyen un nivel superior de la actividad científica. Las maestrías y las especialidades responden a programas específicos, que, a propuesta de las universidades, son aprobados por la Comisión Nacional de Postgrado, que rige para toda la educación superior.

Hay que aclarar que aunque en Cuba se le brinda la posibilidad a todos los docentes de superarse a través del postgrado, sin embargo, la principal vía de perfeccionamiento de los docentes en servicio es la autosuperación, que se realiza al mismo tiempo que el ejercicio de la docencia, en la que cada educador, partiendo de la orientación derivada de su propia evaluación, organiza el estudio y la consulta de materiales científico-técnicos y pedagógico y metodológicos cuyo contenido responde a sus necesidades personales.

La autosuperación se combina con el trabajo de reflexión colectiva que se realiza periódicamente en todos los centros docentes, denominado trabajo metodológico, que se organiza también partiendo de las necesidades del colectivo, que propicia un análisis interno de las principales dificultades que deben resolverse, y que, así mismo, posibilita el desarrollo de las potencialidades del propio colectivo para encontrar soluciones que se ajusten a sus características. La actividad investigadora de los docentes tiene una manifestación cada vez más significativa en su perfeccionamiento profesional. De esta forma la hacen no sólo vinculada con formas de la educación postgraduada, sino también mediante la participación en proyectos de investigación y en el desarrollo de experiencias de avanzada, que son expuestas e intercambiadas en jornadas, simposios y diferentes eventos científicos que actualmente se organizan desde el nivel de base hasta el de país.

En nuestro criterio asumir una concepción del proceso de formación docente basada en el Enfoque Histórico Cultural, brinda la oportunidad de operar con una "herramienta" teórica metodológica (Método de análisis teórico estructural de la actividad) para enfrentar la falta de precisión en las nuevas tareas y funciones del profesorado, impuestas por los retos de la educación contemporánea.

Elemento fundamental en este enfoque (EHC) como teoría del desarrollo humano lo constituye, la importancia que se le otorga a las condiciones en que éste se produce, de ahí que para las propuestas de formación para la profesión docente, se considere esencial el contexto en que tiene lugar su desempeño profesional.

Ideas y reflexiones sobre esta temática durante años dedicada a su estudio, confirman el valor de este enfoque como fundamento viable para propuestas de formación docente que coherentemente se integra con las ideas expuestas por el profesor Imbernón, F (2007) donde se perfilan elementos esenciales a considerar en el proceso de formación permanente del profesorado.

En Cuba a lo largo de estos años se han desarrollado diferentes procesos de formación docente, que poseen matices distintivos y pueden diferenciarse según Forcade (2009):

- Antes del Triunfo Revolucionario de 1959.
- Modelo centralizado nacionalmente 1960-1969.
- Modelo de superación centralizado nacionalmente dirigido a la profesionalización 1970-1979.
- Comienzo de la descentralización, fundamentalmente en cuanto a las decisiones del contenido de la superación 1980-1989.
- Descentralización en contenido y formas en función de las necesidades 1990- actualidad.

A partir del 2002, en correspondencia con la nueva etapa de la universidad cubana la superación de maestros y profesores, se caracteriza por un mayor predominio del empleo de las tecnologías

de la información y las comunicaciones en tanto las condiciones de realización de estos procesos se ha visto favorecida por:

- La presencia en todas las instituciones educativas de equipamiento que brindan el soporte técnico material que hace posible un amplio empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones en todos los procesos que se realizan en la escuela. Esto naturalmente además del uso docente en el proceso de enseñanza aprendizaje permite su utilización en las actividades de superación.
- La incorporación de cursos que se transmiten por televisión destinados a la superación de los maestros y profesores.
- La incorporación de cursos a distancia con soporte informático, ya sea online o mediante soporte digital (video-conferencias y tele-conferencias para la superación de mayor cantidad de docentes).
- El desarrollo de la Maestría en Ciencias de la Educación de amplio acceso que tiene una matrícula de 107.463 maestrantes, lo que representa aproximadamente el 70% de los graduados universitarios que se encuentran prestando servicios en el Sistema Nacional de Educación.
- Las transmisiones de los diferentes cursos de Universidad para Todos, que aunque no constituyen de hecho una programación estructurada para una superación dirigida y con un plan estructurado para la formación profesional, cubre elementos de conocimiento científico y cultural útiles a los docentes que le brindan la posibilidad de cimentar una cultura general integral, necesaria para su profesión.

Simultáneamente con la creación de mejores condiciones para el desarrollo del proceso de formación docente, se ha trabajado también en la búsqueda de mayor precisión de tareas y funciones de estos profesionales de la docencia. En esta línea, aunque aun en estudio y debate se han distinguido por Miranda, T y otros (2009) las funciones siguientes:

Docente – metodológica: contiene las tareas dirigidas a que el estudiante llegue a dominar el componente estructural docente – metodológico del contenido de la profesión.

Orientación educativa: acciones que permiten orientar a sus escolares para la elección, la toma de decisiones y la elaboración de planes y proyectos de vida.

Investigación – superación: está integrada por tareas encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del maestro. Significa la investigación del quehacer diario como parte del perfeccionamiento continuo de su labor.

El CEPES: su contribución a la formación docente del profesor.

Dentro de la Misión de este Centro se destaca con fuerza “contribuir, desde una perspectiva innovadora, en la satisfacción de las demandas de postgrado de directivos, profesores e investigadores, así como del desarrollo científico – tecnológico y del fomento de la cultura integral de la población, en correspondencia con las exigencias de la Universidad cubana actual en el área de las Ciencias de la Educación Superior”

En correspondencia con dicha misión se ha dedicado, desde la creación de esta institución hace más de 2 décadas, parte importante de la labor de sus miembros al área de la formación de docentes con resultados reconocidos tanto en Cuba como en Instituciones educativas de Latinoamérica.

A lo largo de estos años se ha ido profundizando en los aportes del enfoque histórico cultural a la educación, el que ha constituido un importante referente teórico-metodológico de las propuestas de formación desarrolladas. Este enfoque establece un modelo general de la actividad humana aplicable a la actividad profesional. El análisis de su estructura, función y desarrollo constituye el método teórico apropiado a este enfoque.

La actividad se concibe como el proceso que mediatiza la relación entre el hombre, sujeto de la actividad, y los objetos de la realidad. Posee una estructura que relaciona entre sí a sus componentes entre los cuales se identifica el sujeto de la actividad como agente; el objeto sobre el cual recae la acción del sujeto y que resulta transformado en un producto final; el sistema de medios que utiliza el sujeto para lograr esta transformación, constituido por el sistema de acciones que realiza y los instrumentos que emplea, sean ideales o materiales, y los objetivos de la actividad, que establecen la relación entre estos componentes y dan a la actividad una dirección determinada hacia el resultado final. Todo ello ocurre en condiciones específicas que actúan como contexto y limitante de la actividad.

Se considera que el diseño de un proceso formativo debe partir, tanto para el formador como para los participantes, de una clara visión de la actividad profesional para la cual se prepara.

Sobre estos fundamentos es posible aplicar el método de análisis de la actividad que consiste en identificar cada tarea que realiza el profesional (en este caso la actividad del docente) como expresión concreta de la actividad general, diferenciada por las variaciones de sus componentes: objeto, resultado final, acciones e instrumentos, objetivos y condiciones específicas en que se realiza. El empleo de este método contempla varios momentos o etapas.

En las últimas décadas se han gestado a la luz de este enfoque, nuevas alternativas con visiones más integradoras que han revelado importantes consideraciones en el orden teórico y metodológico que deben contemplar los procesos de formación docente que se comentan a continuación:

- La necesidad de una formación permanente que al mismo tiempo sea dinámica y flexible, es decir ajustable a las cambiantes condiciones tiene lugar los proyectos educativos en el mundo actual. Dichos programas de formación (en sus diferentes modalidades) deben partir de las necesidades concretas de aprendizaje de los profesores participantes, posibilitando así dirigir las influencias pedagógicas del proyecto formativo no sólo al desarrollo actual sino al futuro, es decir, a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de cada sujeto participante. De esta forma puede, en función de las necesidades individuales, modelarse la orientación y los apoyos para la ejecución con la guía de un tutor o asesor. La introducción de esta categoría (ZDP) direcciona la formación a las potencialidades existente en todo ser humano, de ahí que se conciba a la enseñanza como fuente fundamental de desarrollo, de cada uno de los miembros de la sociedad sin exclusiones. El conocimiento y empleo de esta categoría por los profesores en la planificación docente facilita la atención a la diversidad, no sólo desde la institución escolar, sino involucrando a todos los agentes de la comunidad vinculados a la formación del hombre, en palabras de Imbernón, F (2007) a todos los miembros de la comunidad práctica, formativa y de aprendizaje.

- Consecuentes con esta visión desarrolladora de la enseñanza, debe tomarse en cuenta las particularidades de cada nivel de enseñanza, de cada tipo de institución y sobre todo de las interacciones que en ellas se genera.

- Profundizar en el estudio de las interrelaciones (entre Institución-sociedad, entre profesores, directivos académicos-profesores, profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes) derivadas de la actividad y la comunicación que se produce en la propia práctica pedagógica de los profesores. Ello constituye una rica fuente de desarrollo de los programas de formación docente, en tanto revelan que no siempre existen problemas y contenidos predeterminados. En este sentido tienen gran valor los debates y reflexiones que sustentados teóricamente, se producen en el seno del colectivo de profesores a partir de los resultados del análisis de las situaciones problemáticas que con mayor frecuencia enfrentan en su Institución, como fuerza motriz del desarrollo, y no sólo como escenario donde tiene lugar dicho desarrollo.

- Tomar en consideración otro importante principio del EHC, el carácter social y mediatizado del desarrollo del hombre. El empleo de metodologías participativas, el aprendizaje a través de proyectos de investigación acción, estimulan y contribuyen el desarrollo de habilidades comunicativas, para el trabajo en equipos multidisciplinario, entre otras. En este caso se erige el profesor participante, como activo constructor de su propio conocimiento en coordinación con su propio colectivo de trabajo.

- En esta visión renovada del proceso de enseñanza aprendizaje la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, es un principio que se expresa en todo momento y las acciones colaborativas anteriormente mencionadas, constituyen una vía para su desarrollo, al mismo tiempo que tributan a formar el sentido de pertenencia a la institución, los valores y sentimientos vinculados a su profesión que nutre y enriquece sus ideales profesionales y con ello fortalece su identidad como docente. Una manera de concretar este aspecto desde la formación, es mediante mecanismos de "negociación" en las primeras actividades del programa tratando de incorporar en su desarrollo, intereses y expectativas de los participantes.

- Visualizar los nuevos roles que se le asignan a los principales actores del hecho educativo a partir de la unidad dialéctica que forman la enseñanza y el desarrollo de esta manera se concibe al profesor que se forma, no sólo como objeto donde recae las influencias pedagógicas, sino como sujeto activo que aprende, crece y se transforma en la actividad que realiza mediada por la interacción con sus colegas y otros objetos de su entorno.

- Estimular en los profesores participantes, la búsqueda y el empleo de acciones investigativas sobre su propia práctica pedagógica. El formador debe guiar sobre los principales aportes de la pedagogía contemporánea la ejecución, ofrecer ayudas, apoyos, pero son los propios participantes, quienes de manera personal y creadora, deben generar y seleccionar las estrategias, caminos, medios más convenientes para abordar e investigar su realidad como profesionales de la docencia y decidir cómo transformarla y mejorarla.

- Prever en el programa de formación, espacios para la autoreflexión y la autodeterminación, que favorezcan esos cambios en los roles del formador y profesor participante en la formación docente, mencionado con anterioridad.

A continuación se exponen algunas de las propuestas de formación docente diseñadas y desarrollada a través de diferentes variantes por el CEPES, que integran modalidades de posgrado, trabajo de asesoría e investigación científica, en muchos casos, mediante la investigación acción de su propia práctica pedagógica.

En Formación inicial:

- Curso de Pedagogía Básica: orientado a recién graduados que se quedan en la universidad dando clases como adiestrados.

En Formación permanente:

CURSOS

Curso Regional de formación pedagógica fundamental de profesores universitarios.

Curso: Fundamentos teóricos metodológicos para la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Curso: Didáctica

Curso Fundamentos y Tendencias actuales de la pedagogía universitaria.

TALLERES: Taller de estrategias de aprendizaje, Taller de formación Psicopedagógica.

ENTRENAMIENTOS: En Pedagogía, En Desarrollo de estrategias de aprendizaje a través del currículo.

DIPLOMADOS: Teoría y práctica pedagógica universitaria (20 ediciones), Educación, desarrollo humano y sociedad, Currículo e Investigación educativa.

MAESTRÍA: En Ciencias de la Educación Superior (25 ediciones), Pedagogía de la virtualidad.

DOCTORADOS: carácter tutorial y fuerte orientación científica.

Ciencias Pedagógicas y en Ciencias de la Educación Superior

OTRAS VIAS

ASESORIAS: vía de preparación del docente que permite mejorar la actividad de la Institución en sus diferentes campos.

INVESTIGACION CIENTIFICA: constituye una vía esencial de preparación de los docentes universitarios mediante la cual tiene la posibilidad de transformar su práctica sobre bases científicas, se incorporan los docentes a proyectos de Investigación.

PUBLICACIONES: se edita la Revista Cubana de Educación Superior.

De manera general a estas propuestas de formación docente se les ha hecho un control y seguimiento durante su ejecución en la práctica, a través de mecanismos e instrumentos orientados a valorar la calidad de las mismas. Esos procesos de evaluación y acreditación han tenido resultados positivos, caracterizándose por un alto nivel de satisfacción de las expectativas de los participantes, así como han tributado al perfeccionamiento de la realidad educativa.

CONCLUSIONES:

1. La precisión de las tareas básicas que componen la actividad profesional del docente constituye una premisa necesaria para el diseño de programas para su formación.
2. La formación del docente sustentada en la tendencia desarrolladora de la enseñanza, posibilita un acercamiento a la individualidad de los participantes en el proceso formativo, así como responder a las exigencias de formación contemporáneas.
3. El carácter social del hecho educativo, exige que la formación para la profesión docente esté condicionada por la reflexión sistemática y fundamentada de todos sus actores.
4. La contextualización de las propuestas de formación docente evidencia la necesidad de tomar en consideración la unidad entre lo singular y lo universal.

BIBLIOGRAFÍA:

- DÍAZ BARRIGA A.(2001) El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos y Catalina Inclán Espinosa. Revista Iberoamericana de Educación, Número 25.
- FORCADE, RÁBAGO, R. (2009) Formación inicial y superación del profesorado en Cuba. Dirección de Formación de Personal Pedagógico. MINED, Cuba, en: memorias del Congreso Pedagogía 2009, Encuentro por la unidad de los educadores, La Habana, Cuba.
- HERNÁNDEZ, DÍAZ A. (2007) La Formación Docente del Profesor: situación actual y perspectiva en América Latina. Cuba una propuesta alternativa. Ponencia presentada al I Congreso Internacional: Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, España.
- IESALC- UNESCO (2004) Tendencias en la formación docente Latinoamérica y el Caribe Reunión regional La formación docente en América Latina y el Caribe: De las normales a las universidades, Honduras, Septiembre de 2004, www.unesco.org.ve
- IMBERNÓN, F. (2007) 10 Ideas clave La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona; GRAO
- LABAÑINO GALBÁN, R. (2007) Modelo pedagógico para la concepción del proceso de formación del profesor general integral de secundaria básica. Ponencia presentada al Evento PEDAGOGÍA 2007; Cuba.
- MES Indicaciones del Viceministro Primero del Ministerio de Educación Superior de Cuba, para la Preparación pedagógica de los estudiantes universitarios. 31 de Marzo del 2004.
- MES. Reglamento de la Educación de postgrado de la República de Cuba. Resolución No.132/2004.
- MIRANDA LENA, T y otros. (2009) La formación de profesores: propuesta de un modelo general del profesional de la educación. Facultad Ciencias de la Educación Centro de Estudios Educativos ISPEJV, en: memorias del Congreso Pedagogía 2009, Encuentro por la unidad de los educadores; La Habana.
- ORTÍZ CÁRDENAS T. (2008) Diseño de un Perfil de Formación Posgraduada de los Profesores Universitarios de las SUM. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas: La Habana.
- PÉREZ SARDUY P., VALIENTE, SANDÓ, P. Y VELASQUEZ LEÓN, M. de Jesús (2009) La formación de profesores en la política educacional cubana, en: memorias del Congreso Pedagogía 2009, Encuentro por la unidad de los educadores, La Habana, Cuba.
- UNESCO, (2003) Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Modelo de acompañamiento –apoyo, monitoreo y evaluación- del PRELAC y Declaración de La Habana, UNESCO, 2003
- VELA VALDÉS, J.(2009) Intervención del Ministro de Educación Superior de Cuba en el Congreso Internacional Pedagogía 2009, La Habana; Cuba.

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN MÉXICO

Addy Rodríguez Betanzos
Universidad de Quintana Roo, México
addrودي@uqroo.mx

RESUMEN

El presente trabajo explica, por un lado, cómo el tema de la profesión académica surge en México como un objeto de estudio; por el otro, cómo las políticas educativas se orientan fuertemente hacia una transformación del perfil del personal académico que labora en las universidades públicas mexicanas. Pues en México, la investigación al respecto es incipiente y, si bien se puede rastrear entre los años 1949-1953 alguna investigación, es 1996 un año clave tanto porque -por primera vez- un grupo multidisciplinario de investigadores anuncia los resultados de su investigación y, a nivel gubernamental, da inicio el proceso de transformación del profesorado universitario como parte del *estado evaluador*.

1. El sistema de educación superior en México

El sistema de educación superior se caracteriza por su gran complejidad, algunos de sus aspectos más notables son su magnitud, su heterogeneidad y la diversidad en muchos de sus rubros, evidenciado, entre otros aspectos, por el tamaño y particularidades de las instituciones que lo conforman y por las características del profesorado que realiza las funciones asociadas a este tipo de estudios.

De acuerdo con estimaciones oficiales, y a la par de las tendencias mundiales, en las décadas de los años sesenta y setenta la matrícula escolarizada se incrementó de un 87 por ciento a un 215 por ciento. A partir de ahí, el crecimiento de la matrícula escolarizada ha sido más moderado, con un 46% y 64% en las siguientes dos décadas. Esta evolución de la matrícula fue acompañada por la creación de más de 1000 instituciones educativas en cuatro décadas. En el ciclo 2005-2006, la matrícula escolar alcanzó la cifra de 2 millones 613 mil 466 estudiantes. Estas cifras y porcentajes no son de extrañarse puesto que el crecimiento de la matrícula y la diversificación de las opciones educativas en el nivel superior ha sido una de las tendencias más observadas por los especialistas en el transcurso de las últimas décadas. De acuerdo con la UNESCO (2004) el crecimiento matricular ha sido acelerado, de 13 millones de estudiantes en 1960 se pasó a 82 millones en 1995 y 85 millones en el año 2000.

ANUIES (2006) reporta que el sistema de educación superior en México está conformado en la actualidad por 2,107 instituciones de educación superior¹ (IES), de las cuales 699 son públicas. Obedeciendo a su coordinación, éstas se clasifican en ocho grandes grupos: 66 universidades públicas, 213 instituciones tecnológicas, 27 Centros CONACYT, 78 otras instituciones públicas que dependen de otras Secretarías de Estado entre ellas, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Nacional de Bellas Artes, las IES agropecuarias, las de las fuerzas armadas y las del sector salud. 60 universidades tecnológicas más la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; las universidades interculturales, de reciente creación; 1,408 instituciones particulares que se clasifican según su nombre en cinco conjuntos:

¹ El surgimiento y desarrollo de la universidad pública en América Latina estuvo fuertemente influenciado por tres modelos en tres diferentes momentos históricos: el modelo salamantino, el napoleónico y el estadounidense (éste heredero de la tradición Ox-Bridge y el modelo humboltiano). Y desde sus inicios, la educación superior ha estado concentrada en las principales ciudades y su desarrollo ha estado fuertemente vinculado a las decisiones del poder estatal y religioso (Grediaga, 1999 y Tünermann, 2001).

universidades, institutos y centros o escuelas. Y finalmente, la educación normal compuestas por 254 escuelas públicas más 281 escuelas particulares entre las cuales se forman licenciados en educación preescolar, primaria, secundaria, especial y física.

Las 699 IES públicas, en los niveles de licenciatura y posgrado, atendieron al 67.3 por ciento de la matrícula total del ciclo 2005-2006. El resto de los estudiantes fueron atendidos por las IES privadas, sector cubierto por más instituciones pero con menos estudiantes. El sector público contaba, hasta 1999, con cerca de 200 mil profesores. El crecimiento de académicos ha implicado la incorporación, entre 2000 y 2005, de más de 60 mil nuevos profesores, de lo que se podría estimar que se están contratando aproximadamente 11 mil profesores por año, y con respecto a las décadas anteriores, 4,700 plazas más anualmente. En la actualidad, el total de profesores en el sistema de educación superior, incluyendo IES públicas y privadas, es de 259,884 profesores.

En la actualidad, añade también ANUIES (2006), el profesorado de tiempo completo supera la cifra de 64 mil plazas, y al considerar el perfil de edad del conjunto de profesores ANUIES indica que casi el 60 por ciento son menores de 40 años y sólo el 16 por ciento mayores de 50 años; si se considera su antigüedad resalta que un 45 por ciento se ubica en el rango de hasta cuatro años, así como una escasa proporción de profesores con una antigüedad superior a 20 años de ejercicio docente.² Al respecto, cabe señalar que, durante el periodo expansivo del sistema educativo mexicano entre 1970³ a 1985, las IES tuvieron que contratar a un número importante de personas que no contaban con el nivel de formación adecuado para desempeñar las funciones universitarias, lo que se considera impactó negativamente en la calidad de la educación superior. Posterior a 1985, al no existir las mismas condiciones laborales de cuando habían sido contratados, muchos profesores universitarios cambiaron de profesión y el que decidió quedarse se sentía comprometido con su nueva profesión y contaba con cierta experiencia, la que podría ser valorada a través de sus méritos académicos (Gil Antón, 1994).

En 1996 de los 18 mil 093 profesores de tiempo completo (PTC) de las universidades públicas adscritos al PROMEP, sólo 8% contaba con el doctorado; el 32% tenía una especialidad o una maestría y el 60% restante poseían título de licenciatura. De estas cifras se corrobora que la mayoría de los profesores de licenciatura no habían profundizado formalmente en los conocimientos que debían impartir. Asimismo, se puede notar que por su formación inicial parte del PTC no contaban con la capacitación, ni el nivel de habilitación necesarios para realizar investigación.

2. La profesión académica: un campo de estudio

A partir de 1993 un grupo de investigadores comienza a trabajar con el tema, considerándolo un nuevo objeto de conocimiento en función de la ruptura teórica e histórica con la figura del docente. En ese entonces definen al *académico* en términos genéricos, como un actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, intelectual) cuyo punto en común es su pertenencia a las IES y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y la cultura (Landesmann, García Salord y Gil Antón, 1996). Ducoing (2003) identificó que, hasta hace poco más de una década, había cinco hilos temáticos sobre los académicos como unidad de análisis: laboral, disciplinaria, socio/ocupacional, política y la

² Cabe hacer notar que las estadísticas presentadas por ANUIES integran la información demográfica de los profesores, **sin contar** los tipos de contratación profesoral.

³ Se estima que en 1970 existían tan solo 10 mil profesores. La crisis económica de 1982 detuvo el crecimiento acelerado de plazas académicas y en el sexenio de Miguel de la Madrid, 1982-1988, se dice que el sistema de educación superior pasó de primer a segundo término en la agenda nacional.

simbólica-imaginaria sobre los académicos como grupo diferenciado y profesional; y presentaba el mapa acerca de:

- Las relaciones político-laborales centradas en la reconstrucción de la historia de los sindicatos del personal académico, la legislación universitaria y la investigación sociológica sobre cultura política y relaciones de fuerza, los estudios.
- Personal académico localizado en censos y diagnósticos institucionales y la investigación sociológica sobre la profesión, el mercado y cuerpo académico.
- La evolución de la evaluación del trabajo académico.
- Académico, que se refiere a su perfil docente, proyecto y trayectorias académicos, desde los enfoques antropológico, histórico y socio-psicoanalítico pedagógico.
- La mujer académica centrada en la perspectiva de género.

Lo cierto es a partir de 1996 existe en México un avance en la construcción social de este campo de la investigación educativa. Se constituye la Sociedad para el estudio de la profesión académica en México (SEPAM), la *Revista Mexicana de Investigación Educativa (COMIE)* y la revista *Perfiles Educativos*, editada esta última por la UNAM. Principalmente García, Grediaga y Landesmann (2002) darán cuenta de la complejidad y diversidad de las condiciones e influencias que explican no sólo los rasgos generales del profesorado universitario, sino también el proceso de constitución y de las trayectorias que lo han llevado a ser quien es; describen así cuántos son, dónde trabajan y cuáles son los perfiles de los académicos mexicanos e indagan con profundidad en la diversidad que se deriva del conjunto de actividades y espacios de relación en los distintos ámbitos de adscripción institucional y de afiliación disciplinaria. También dan cuenta de los procesos que conforman y reproducen diversos Cuerpos Académicos y las comunidades disciplinarias, así como las consecuencias que tienen en las trayectorias académicas. Al responder la pregunta central de su trabajo: **¿Quiénes son los académicos mexicanos?**, aportan datos que resultan de interés compartir en este trabajo:

- El término de “trabajo académico” opera, en un principio, en el terreno del registro empírico más que en la formulación teórica y conceptual precisa, pero que ayuda a romper la visión dicotómica entre docencia e investigación, y entre profesor e investigador, pero sin negar las diferencias existentes, en la medida en que posibilita indagar el tipo de vínculo que existe o no entre ellas, en qué condiciones de realización operan y cuál es el perfil de los académicos que las desarrollan.
- Para entender cómo se llega a ser *un académico* mediante el recorrido de las trayectorias: incorporación, definitividad y promociones, sobre todo el aprendizaje inicial que consume aproximadamente tres años y que constituye un espacio de formación disciplinar; y para conocer qué es la *carrera académica*, donde han encontrado estudios interesantes sobre la *génesis de la carrera académica del siglo XVI*, realizado por el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, así como otros trabajos que han esclarecido que la carrera académica no ha existido siempre como tal y como hoy la conocemos, pero que en síntesis supone cuatro momentos:
 1. la posibilidad de dedicarse a las actividades de docencia e investigación,
 2. su combinación en los niveles, áreas y procesos en que sea factible,

3. el progresar en una escala jerárquica mediante la competencia como en los resultados del trabajo; y
 4. que ese avance tenaz de puesto en puesto -planteado a mediano y largo plazo- supone una perspectiva de mejoramiento del académico, es decir, un proceso de progresiva calificación, para recorrer la ruta de ascenso que requiere la acumulación de experiencia, de edades, conocimientos y determinados niveles de escolaridad.
- Que las denominaciones de personal académico y académicos -establecidas en la normativa institucional universitaria- no constituyen un principio de identidad generalizado, toda vez que una lectura de conjunto sugiere que el referente identitario que prevalece es el *ser universitario*, *ser profesor*, *ser investigador* y, en menor grado, el de la profesión de origen.
 - Por aproximación conceptual han hecho cuatro registros para definir a **la profesión académica** como

“una asociación de individuos que se ubican en organizaciones que cumplen con la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento; tiene la capacidad de autorregular los procedimientos de incorporación a la profesión y a otras profesiones, evaluar los productos y servicios que generan; y cuentan con un ethos particular, que como diría Metzger implica una acendrada defensa de los principios de libertad académica un autonomía para las organizaciones universitarias” (Grediaga, 1999: 167).
 - La construcción de bases de datos con muestras representativas del conjunto nacional son varias, pero la principal tiene como objetivo la reconstrucción de la evolución histórica de los puestos académicos en México desde 1960 a la fecha.
 - En términos conceptuales son las responsables, de la noción de “cuerpo académico”, dicha categoría lo es en relación con la profesión, en la medida en que permite registrar no sólo al segmento profesionalizado de la misma, sino avanzar en el registro de las particularidades del mercado y de la profesión en México.

Grediaga (2004) reporta que hasta los años Setenta pocos optan por la profesión académica. Sin embargo, ante la masificación, el sistema de educación superior ofrece un número significativo de plazas académicas entre la década de los setenta y hasta los primeros años de los ochenta, lo que da origen a un amplio mercado académico sin criterios académicos claramente estipulados. Ante la expansión de la matrícula escolar, entre 1970 y 1984, se abrieron a diario 13.8 plazas; 13.03 plazas a nivel licenciatura y 1.36 a nivel posgrado entre 1990 y 1996; luego, entre 1997 y 2000, 22.9 plazas al día de nivel licenciatura y 1.69 de nivel posgrado; y 3.47 plazas al día de nivel licenciatura y 21.29 de nivel posgrado entre 2001 y 2004. Cabe resaltar que en cada período el tipo de posición académica y las condiciones laborales asociadas a las plazas fueron diferentes. En los años setenta los puestos académicos eran 85 por ciento de asignatura y el restante porcentual de tiempo completo y medio tiempo. En los Ochenta habrá una variación significativa del 19.5 por ciento de profesores de tiempo completo, 8.5 por ciento de profesores de medio tiempo y un 72 por ciento de asignatura. En los Noventa, el 29.4 por ciento eran profesores de tiempo completo. Finalmente, en estos años, el profesorado de tiempo completo representa el 28.5 por ciento lo que indica que ha bajado o se ha estancado.

3. Políticas de educación superior: el perfil del profesorado

Como podrá apreciarse el sistema de educación superior en México es grande, complejo y diverso. Tiene ante sí la tarea de transformarse para estar en condiciones de enfrentar los desafíos de la globalización y los tiempos en la Sociedad de la Información. Uno de los primeros ejemplos para transformarse han sido los esfuerzos realizados en los Setenta con la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a través del cual inicia un sistema de becas para estudios de posgrado. En los Ochenta, con el propósito de fortalecer la habilitación y permanencia de los PTC en las IES surge el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), quien transforma los referentes en la construcción del prestigio de la profesión del profesor-investigador. El SNI somete voluntariamente los resultados del trabajo individual para que las comisiones integradas por expertos evalúen el desempeño académico, también implica ingresos económicos adicionales para quienes cumplan con los estándares fijados con la pretensión de retener en las IES públicas al profesorado más calificado; el inconveniente es que se orienta fuertemente a la investigación cuando la gran mayoría del profesorado se encuentra en dicha década está principalmente dedicado a la docencia, por lo que queda mucho profesorado excluido.

A principios de los Noventa entonces, las políticas educativas se enfocaron en la superación cualitativa del sistema de educación superior configurando, primero, una estructura de evaluación que permitiera nacionalmente identificar el grado de avance de las instituciones y programas; y segundo, en impulsar una política de fomento basada en programas de superación del personal académico, estímulos a la productividad y dotación de recursos para infraestructura y equipamiento, ya que resultaba imprescindible establecer programas y estrategias para incrementar los ingresos del personal académico de carrera y evitar su partida hacia sectores mejor remunerados.⁴ En este sentido, le corresponderá al CONACYT y el SNI, en 1990, establecer estrategias de permanencia del profesorado en las universidades públicas. El primero impulsa un programa de repatriación de los becarios de alto nivel.

Asimismo, en los Noventa, la evaluación se convirtió en la principal política de la educación superior, estableciendo algunas directrices apoyadas en varios programas específicos: 1) el PROMEP, creado en 1996, con un escenario de operación inicial de diez a doce años; 2) el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), con dos vertientes, el Padrón Nacional de Posgrado, operado por CONACYT, y el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP); y 3) el Programa de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, que ha alentado la evaluación de programas mediante el juicio de pares académicos (CIEES), así como su acreditación a través de organismos reconocidos.

Durante los primeros años de este milenio, la SEP se propuso fomentar que las IES formularan mediante procesos de planeación estratégica y participativa Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Se continúa con todas las políticas que décadas atrás se han orientado a la superación del personal académico, al desarrollo de cuerpos académicos, a la incorporación de nuevos enfoques educativos centrados en el aprendizaje, a la actualización y flexibilización de planes y programas, a la incorporación de TIC en la docencia universitaria, a la tutoría, a la actualización de la normativa institucional, al desarrollo de sistemas de información, a la certificación de procesos estratégicos, a la atención al problema de jubilaciones y a la creación de modelos eficaces para la rendición de cuentas. Por consiguiente, podría decirse que, el crecimiento del sistema de educación superior en México ha implicado no sólo una

⁴ Hay que recordar que en América Latina la década de los ochenta es conocida por los historiadores como la *década perdida*, puesto que económicamente ha significado el mayor desastre de la época moderna latinoamericana.

transformación sino también una continua ampliación y mejora de la planta académica de las IES públicas mexicanas, a través del PROMEP como eje de la política de educación superior que, además del propósito explícito de fortalecer los cuerpos académicos mediante estudios de posgrado, preferentemente de doctorado, pugna por la adopción del modelo departamental en las universidades y el establecimiento de un perfil del profesorado con indicadores precisos de la evaluación de su desempeño.

La vida académica en la mayoría de las universidades públicas estatales e instituciones afines se limitaba hasta los noventa a la labor docente, a algunas actividades de orden cultural y de manera muy menor se realizaban actividades de investigación. En 1996 sólo el 8 por ciento del profesorado de tiempo completo de estas instituciones contaba con la preparación que avalara su capacidad para desarrollar esta función. Los planes y programas de estudio eran revisados y actualizados por grupos de profesores organizados de diversas maneras, según lo permitiera o exigiera cada institución, pero lo que les resultaba común a todos ellos era que buscaban atender los programas educativos y generalmente lo hacían sobre la manera de atender un programa educativo determinado. En el presente siglo la impartición de educación a nivel superior y el cumplimiento de las funciones encomendadas a las universidades exigen algo más que una academia disciplinar que realice las tareas descritas, se requiere que el profesorado no sólo atiendan y participen en el desarrollo de los programas educativos, sino también que generen o apliquen innovadoramente el conocimiento como un medio indispensable para su actualización permanente y para la mejor formación de los profesionales. Ante el imperativo de contar en el país con universidades públicas estatales competentes, se determinaron los criterios del perfil deseable del profesorado universitario y del trabajo por parte de los cuerpos académicos. Entre los principales atributos que caracterizan al profesorado y de las funciones que desempeñan:

1) **Profesorado con formación completa.** Los profesores deben tener una formación que los capacite y habilite para el conjunto de las funciones académicas que les competen. Idealmente la formación completa es el doctorado.

2) **Profesorado con experiencia apropiada.** Los de tiempo completo requieren experiencia en las actividades docentes y en la generación o aplicación innovadora del conocimiento. Los profesores de asignatura requieren de una experiencia relevante para garantizar que los estudiantes de carreras orientadas a la práctica se informen de los mejores métodos y prácticas utilizadas en el ejercicio profesional.

3) **Proporción adecuada de profesorado de tiempo completo y asignatura.** Debe haber en las IES una proporción adecuada de profesores de tiempo completo y de asignatura que permita atender adecuadamente las tareas académicas de acuerdo con las características de sus programas educativos.

4) **Distribución equilibrada del tiempo de los profesores entre las tareas académicas.** El PTC debe realizar equilibradamente las labores docentes en su más amplia concepción, la gestión y planeación académicas y la generación o aplicación avanzada del conocimiento. Éstas últimas permiten incorporar al proceso educativo conocimientos actualizados y hábitos científicos rigurosos.

5) **Cobertura de los cursos por el profesorado adecuado.** Para su impartición los cursos básicos de los programas educativos requieren de PTC con formación y experiencia académica de alto nivel. Los cursos prácticos requieren de profesores de asignatura con la experiencia adecuada.

6) Cuerpos académicos articulados y vinculados con el exterior. Los profesores deben constituirse en cuerpos académicos articulados a su interior y vinculados activamente con el exterior para desarrollar valores y hábitos académicos modernos, sustentar una efectiva planeación del desarrollo institucional, hacer contribuciones originales al conocimiento universal, así como asegurar el buen cumplimiento de las funciones universitarias. (PROMEP, 2006).

Resulta claro que la figura del profesor-investigador de tiempo completo es aquella en la que descansa el quehacer universitario en su expresión más completa: docencia, investigación y servicios. Idealmente PROMEP espera que el tiempo dedicado a la docencia por parte de los profesores-investigadores garantice la buena operación de los programas educativos y debe equilibrarse con el tiempo requerido para que el profesorado genere o aplique innovadoramente el conocimiento; así como para que desarrolle las actividades relacionadas con la gestión académica. Por su parte, la SEP ha impulsado cinco acciones concretas:

1. Fomentar el establecimiento y desarrollo de un esquema de tutorías de estudiantes.
2. Modificar el reglamento del programa de estímulo a Carrera Docente para hacer consistentes los objetivos del PROMEP con los estímulos otorgados al profesorado por su desempeño, ligando los factores e indicadores a calificar a través del tabulador asociado para la evaluación del desempeño con las actividades que debe realizar un profesor universitario con el perfil deseable.
3. Promover que las universidades establezcan políticas, normas, estrategias y medios para que su personal académico pueda desarrollar las actividades descritas y metas.
4. Reconocer al personal académico con el perfil deseable mediante su registro en el PROMEP.
5. Otorgar a través de las instituciones un apoyo económico a los profesores que logren el reconocimiento.

Para ello, puso en operación un sistema relacional que actualmente se denomina “Sistema Unificado PROMEP” (SISUP), y que contiene información del profesorado habilitado desde 2001, y entre sus módulos tiene herramientas para analizar los detalles curriculares de los participantes en las convocatorias, de los proyectos que se incorporan en algunas de ellas, de los planes de trabajo de los cuerpos académicos, de las fichas bibliográficas que citan los participantes, entre otros datos. De los programas a destacar esta lo que podría llamarse el “shock del reincorporado”, que es el que presuntamente padece el exbecario cuando al reincorporarse a la institución de su adscripción se encuentra inmerso en un medio del cual estuvo ausente por algún tiempo y donde muchas de las personas, de los procedimientos, de los espacios físicos, y ocasionalmente de los planes de estudio, de los programas académicos y de las costumbres en general, se transformaron y él encuentra, o le parece, todo desconocido. El “shock” está relacionado también con el desaliento que se produce en el profesor cuando al reincorporarse a la institución enfrenta condiciones poco propicias para continuar trabajando con el ímpetu que tuvo en los últimos meses de su vida como estudiante de posgrado. Razón por la cual es necesario fortalecer en un conjunto de políticas de apoyo para propiciar que las instituciones cuenten con condiciones favorables para la reincorporación de los profesores becarios al término de sus estudios. Se trata, por así decirlo, de liberar al profesor de preocupaciones elementales de subsistencia para dedicar su actividad exclusivamente a las funciones sustantivas de la institución. Cabe resaltar que se otorga sólo si el profesor muestra haber realizado una labor que amerite el “reconocimiento a la calidad del trabajo académico”. Además, brinda la oportunidad a

quienes hayan obtenido el grado de doctor en el tiempo estipulado en el documento de otorgamiento de la beca, de presentar una solicitud de apoyo para la realización de un proyecto de generación o aplicación innovadora del conocimiento.

Labor mucho más compleja es la satisfacción del segundo propósito del PROMEP en su vertiente colectiva: **Impulsar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos**. De hecho, el concepto de “cuerpo académico” (CA) fue erróneamente interpretado en los inicios debido a que el trabajo en equipo en las universidades generalmente se hacía alrededor de los programas educativos o de los planes y programas de estudio, pero nunca, o casi nunca, se incluía la función de investigación. Por consecuencia, la SEP enriqueció, a partir de 2001, sus estrategias para promover en las universidades públicas el entendimiento de la organización de los profesores bajo la estructura académica denominada “cuerpo académico”, considerado éste como

“un grupo de PTC que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente, los profesores investigadores que los integran atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios niveles, participan en los programas de tutelaje individual o en grupo de estudiantes y realizan actividades de gestión académica.” (PROMEP, 2006)

Es importante señalar que si bien el eje articulador de un cuerpo académico es la generación o aplicación innovadora del conocimiento en líneas de interés común de sus integrantes, cada uno de ellos debe participar activamente en las actividades docentes. Y éstas no deben limitarse sólo a la instrucción frente a grupos, sino incorporar otras tareas más individualizadas que son esenciales para el desarrollo de las habilidades intelectuales y la buena calidad del proceso educativo, asesoría, tutoría, dirección de tesis y proyectos de los estudiantes, conducción de prácticas y talleres, etcétera. En cada institución estos grupos tienen sus propias características, pero en todos ellos están siempre presentes al menos cuatro elementos a los que se han denominado rasgos invariantes de los cuerpos académicos:

- Alta habilitación académica; se refiere a los estudios que han realizado los integrantes del cuerpo académico y que los capacitan para generar conocimiento o realizar aplicaciones innovadoras.
- El compromiso institucional se refiere a la disposición de los profesores que integran los cuerpos académicos para participar intensamente en las actividades tanto sustantivas como adjetivas de la institución.
- Las reuniones con la asistencia de alumnos asociados a programas de distintos niveles para exponer los avances de investigaciones, tesis, proyectos patrocinados o no, organización de conferencias de profesores invitados son actividades muy propias de la vida académica.

Cuanto mayor es el nivel de desarrollo de cada uno de estos rasgos, el grado de consolidación del cuerpo académico es superior. La revisión y actualización de los planes y proyectos de investigación es una labor que se realiza de manera frecuente en estas estructuras académicas. Indudablemente un rasgo invariable de gran importancia que caracteriza a los cuerpos académicos con un alto grado de consolidación es la vinculación de sus integrantes con sus pares a nivel nacional y/o extranjero. La presencia frecuente de profesores visitantes en las instalaciones de una institución para realizar actividades académicas con el conjunto de

profesores que integran un cuerpo académico o las invitaciones que los profesores de un cuerpo académico determinado reciben para asistir a otras instituciones o centros de investigación, con el objeto de realizar trabajo en colaboración y/o impartir cursos o conferencias, son muestras inequívocas de su madurez e importancia. Sin embargo, para propiciar la identificación del grado de desarrollo de los cuerpos académicos la SEP un conjunto de lineamientos que han sido utilizados para clasificarlos en tres categorías: 1) en formación, 2) en proceso de consolidación y 3) consolidados.

En la actualidad, 35 universidades han recibido apoyo para la integración y/o fortalecimiento de sus cuerpos académicos, y del total de los 273 proyectos apoyados, 36 corresponden a renovaciones de apoyo para impulsar el desarrollo de los cuerpos académicos. Cabe resaltar entre los resultados que hay hasta la fecha destacan que PROMEP ha otorgado un total de 8,376 plazas de nuevos PTC. 10,001 profesores representan el 35.5 por ciento del total de los PTC de las IES adscritas y han recibido el reconocimiento del perfil deseable 5 mil 547 (55.5%) cuentan con el grado de maestría y 4,430 (44.3%) cuentan con el grado de doctor y sólo 3 (0.2%) con la licenciatura. Y, a diciembre de 2008, la proporción de profesores con licenciatura en el conjunto de universidades adscritas al PROMEP se ha reducido al 20 por ciento, considerando el número de profesores que se encuentran actualmente realizando estudios de posgrado y la contratación de nuevos profesores con posgrado con las plazas otorgadas.

Se puede observar que el número profesores con posgrado creció de manera significativa. Asimismo, se han fortalecido de manera significativa las capacidades académicas de las universidades públicas para ofrecer supuestamente programas educativos y servicios de buena calidad, así como para generar y aplicar el conocimiento. También es posible observar que el número de cuerpos académicos en las instituciones adscritas al PROMEP se ha incrementado de 2 mil 359 en 2002 a 3 mil 318 hasta agosto de 2008. Cabe destacar que el 92 por ciento de los profesores becarios graduados que se han reincorporado a las instituciones de su adscripción, y el 80 por ciento de los profesores que han sido contratados recientemente, forman parte de cuerpos académicos, lo que evidencia la congruencia con la que han sido definidas y llevadas a efecto las distintas acciones de las universidades para lograr sus objetivos. La evolución del porcentaje de PTC con posgrado en cada una de las universidades públicas muestra una mejora en el perfil de formación de sus profesores, aunque en algunas de ellas es más significativo que en otras. Junto con la obtención de grados y la integración de cuerpos colegiados, por parte del profesorado universitario, han mejorado notablemente las condiciones de elegibilidad de los profesores-investigadores para formar parte del SNI y, en consecuencia también se han visto favorecidos los indicadores de desempeño y consolidación de las propias IES. (ANUIES, 2006).

En conclusión, como lo señalan Manuel Gil Antón y Arredondo Galván (2006), con las políticas educativas vigentes se postula y se induce, de manera general, un modelo académico propio del modelo humboltiano ante una realidad del universo de las IES muy heterogénea. Por lo que, en los pasados quince años, según Grediaga (2004), el gobierno y las autoridades de las universidades han buscado reformular explícitamente la profesión académica con la finalidad de orientar su trayectoria y compromiso con el cambio en la cultura institucional. De manera tal que las políticas inciden en uno de los pilares del *ethos* académico, “la demanda de libertad académica y autonomía institucional para fijar sus propios lineamientos de desarrollo y opinión sobre la trayectoria y méritos de los resultados de sus miembros” (85). Sin embargo, la consecución de los objetivos de las políticas está mediada, siempre según Grediaga, *por un conjunto de factores que intervienen en los resultados: a) la claridad en la orientación de los programas, b) la fuerza de las políticas y su permanencia, c) la heterogeneidad de la planta académica y d) las variaciones que la interacción de los actores institucionales producen en la*

instrumentación de las políticas. En el tercer factor en específico cabe señalar que está ocasionando que los académicos presten mayor atención a los requerimientos externos que a los de la propia institución universitaria, lo que afecta la cultura organizacional de la institución, la lealtad y el compromiso de los universitarios. (Arredondo y Gil, 2006).

Lo que en suma refleja que si bien a nivel nacional se ha avanzado para alcanzar los estándares de grado y habilitación profesional del profesorado universitario, a nivel institucional, se requiere de un abordaje integral que abarque desde la modificación del modelo académico hasta el desarrollo y consolidación de un perfil docente acorde con los desafíos que la innovación curricular plantea. Respecto al primer aspecto, resulta imprescindible conocer si institucionalmente cuentan con un programa de innovación curricular, o bien un programa integral de formación docente que fortalezca el dominio científico, pedagógico y cultural del personal académico, coherente con el Modelo basado en la generación de conocimiento propuesto por la UNESCO desde 1998, lo cual implica transferir el énfasis en la enseñanza al diseño de programas que se centren fundamentalmente en el dominio de competencias para el aprendizaje. Puesto que no hay que olvidar que la formación universitaria y docente acorde con este planteamiento tendrá que ampliar su abanico de opciones articulando orgánicamente el dominio del conocimiento disciplinario, la comprensión de los lenguajes de disciplinas diversas, el uso crítico de la tecnología, el dominio de lenguajes simbólicos, el desarrollo de la sensibilidad hacia las humanidades y las artes, y el cultivo del cuerpo por la vía del deporte (Herrera, 2006). Al menos, en esto concluye este trabajo, que se requieren de investigaciones en torno a lo que están haciendo las instituciones universitarias al respecto.

Referencias consultadas

ALTBACH, P. G. (Coord. 2004). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

ARREDONDO G., V. y Gil Antón, M. (2006). *La educación superior*, México: UNAM.

ANUIES, (2006). *Propuesta de Educación Superior 2006-2012*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

ANUIES, (2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

DUCOING, W., P. (Coord. 2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*, México: COMIE.
GARCÍA, S., GREDIAGA, R. y LANDESMANN, M. (2002). *Los Académicos en México: un estado del arte*, México: COMIE.

GIL ANTÓN, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

GREDIAGA, R. (2004). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

GREDIAGA, R. (1999). *Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México. Revista de la educación superior*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

LANDESMANN, M., García Salord, S. y Gil Antón, M. (1996). *Los académicos en México: un mapa inicial del área del conocimiento*. En P. M. Landesmann (Coord.). *Sujetos de la educación docente*, México: COMIE.

PONS B., L. (2000). *Recuperación del concepto "Mundo de Vida" para guiar la investigación sobre académicos*. México: COMIE.

PORTER, L. (2003) *La universidad de papel*, México: UNAM.

PROMEP (2006). *Programa de mejoramiento del profesorado*, México: SEP.

REMEDI, E. (1998). *La identidad de una actividad: ser maestro*, México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

UNESCO (2006). *Informe mundial sobre la comunicación: los medios frente a las nuevas tecnologías*, México: UNESCO.

LA FORMACION DOCENTE EN BOLIVIA

María Luz Mardesich Pérez
Ana Maria García Sainz
Marcia Josefa Terán Sejas
Oscar David Velasco Pereira
Universidad Católica de Cochabamba, Bolivia
mardesic@ucbcba.edu.bo

RESUMEN

La Formación Docente en Bolivia se estructura en cinco acápite:

El primero, hace referencia a la caracterización de las reformas educativas en Latinoamérica y el recorrido de las mismas a partir de los años '80. En esta perspectiva, algunas se han centrado en la cobertura de la enseñanza, otras en los procesos pedagógicos y contenidos culturales y una tercera línea, ha promovido la descentralización pedagógica junto a la necesidad de incidir en la calidad de la educación. En esta dinámica se destaca el rol protagónico de los educadores.

El segundo acápite es una descripción breve de Bolivia con sus particularidades desde distintos ámbitos: económico, social, político, ecológico, etc. cuyo propósito es ubicar al lector en un escenario concreto en el que se plasmará la formación docente.

El tercero, refiere el proceso histórico de la formación docente en nuestro país desde la fundación de la República (1825) hasta la Ley 1565 de Reforma Educativa (1994) aún vigente, destacando los hitos que han marcado la orientación pedagógica, social y cultural de la formación de maestros.

El tercer/cuarto apartado, está centrado en el Proyecto de Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. En este punto se presenta la caracterización de la formación docente, qué pretende, cómo se estructura y cuál la tendencia curricular que la orienta. Hace referencia también, a la identidad profesional y cómo ésta se configura en nuestro medio. Asimismo, se explica el escalafón docente como instrumento legal que regula la inserción, permanencia y categorización de los docentes.

Finalmente, el cuarto/quinto acápite describe las características del Programa de Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores de Bolivia y cuáles fueron los beneficios de este proceso formativo en la institución.

1. Las reformas educativas en América Latina

En el contexto de América Latina se han ido produciendo un conjunto de Reformas educativas que han incidido en la formación docente. Por ello, en este acápite, se hará alusión a las mismas y al papel que juegan los maestros en este tipo de procesos.

Para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas, es necesario comprender cómo se gestan las reformas en la región y/o cuál es su orientación.

En educación se habla de reformas cuando se pretende realizar grandes cambios estructurales y organizacionales en el sistema educativo, en uno o más de sus niveles. “Cuando se cambia el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio; cuando se pretende modernizar al sistema en su conjunto, imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia central; cuando se pretende elevar la calidad general de la enseñanza, en aras de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar; cuando se pretende adecuar y ajustar la formación educativa a las demandas del mercado laboral; cuando se quiere introducir cambios en los estilos pedagógicos de los docentes; cuando se busca transformar las culturas institucionales de las escuelas; cuando se busca mejorar) los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, etc.” (DÍAZ BARRIGA en RODRIGUEZ 2001: 5)

En este sentido, en América latina, desde los años ‘80, se vienen implementando una serie de reformas educativas, con distintos propósitos e impacto:

Las primeras, durante la década de los ‘80, estarían referidas a la ampliación de cobertura de la enseñanza, y se definen como “reformas hacia fuera”, pues hay cambios estructurales en la forma de entregar servicios sociales y educativos desde el gobierno central, plantean la descentralización de la educación y con ella su reducción en el gasto público.

La segunda generación de reformas, se habla de “reformas hacia adentro”. Vale decir: “hacia los modos de gestión y evaluación del sistema”; los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela... Estas reformas tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes. Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros con el propósito de generar cambios curriculares en las prácticas pedagógicas, para ello se diseñan sistemas de incentivos para maestros según desempeño y se realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de la región. Este nuevo ciclo de reformas está centrado en la calidad de la educación y promueve cambios en él.

La tercera generación de reformas está centrada aún más en la autonomía de las escuelas y en la denominada descentralización pedagógica, que promueve la transferencia de decisiones pedagógicas y curriculares desde el gobierno central a los centros. Desde esta perspectiva, el foco estaría puesto en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en las formas en las que, el propio centro educativo, en estrecha colaboración con los agentes que participan de este proceso, lo pueden optimizar.

No se puede obviar que las reformas surgen en un contexto histórico, social, económico, político, etc., que es necesario tener en cuenta a la hora de diseñar, implementar, evaluar y analizar. Las reformas educativas implican cuestiones de producción social y de regulación estatal que las van “construyendo”. Las reformas, entonces, serían discursos que muchas veces se mantienen ocultos, o implícitos, y que determinan nuestras formas de ver el mundo escolar; visiones que producen valores sociales y relaciones de poder que por tanto no son neutrales; antes, al contrario, dictaminan lo “bueno” de lo “malo” en educación: el buen profesor, el buen estudiante, la buena familia, etc.

La calidad tiene que ver con la coherencia de lo que se enseña y se aprende, con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje, presentes y futuras, de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares. La calidad de la educación exige contemplar, además, las características de los elementos que integran el sistema

educativo: estudiantes, instalaciones, equipamiento y otros medios, sus objetivos, contenidos de la programación y tecnologías educativas; también los entornos socioeconómicos, culturales y políticos.

Las reformas en busca de “la calidad de la educación” dan un mayor peso a la administración y los directores en el diseño de la práctica educativa, en desmedro del profesorado que pierde peso en la toma de decisiones, de posicionamientos y de transformaciones políticas:

Los docentes pasan pues a ser más ejecutores de las tareas docentes, ahora con el viejo barniz de técnicos y quedan excluidos de la participación más independiente en la política educativa más general.

Así, las llamadas reformas para la calidad de la educación, en Latinoamérica, han recargado el trabajo de los profesores y aumentado el control de las prácticas docentes (rendición de cuentas): en la medida que los profesores son los responsables de los resultados de aprendizaje, es necesario controlarlos, *medirlos constantemente*. Desde esta postura, es necesario formar al profesorado, o perfeccionarlo, para suplir supuestas carencias que impiden alcanzar una educación de calidad. Pero eso no es todo, además, la política de profesionalización se basa en la obligación del docente de acreditar permanentemente sus competencias profesionales, las que debe desarrollar a partir de la capacitación que ofrece el nivel central de acuerdo al perfil del *buen profesor* - que es aquel que obtiene adecuados resultados de aprendizaje evaluados a través de pruebas estándares, pero que no da lugar a que el docente tome sus propias decisiones, sino más bien, son otros (los expertos), los que deciden lo que está bien y cómo se debe hacer, se impone un modelo de corte meritocrático, que subordina al docente a la aprobación compulsiva de saberes y conocimientos prescritos por los *expertos*, descontextualizados de la realidad social y cultural del hecho educativo.

En consecuencia, en ningún caso, desde esta perspectiva, puede considerarse al docente como un profesional autónomo que toma decisiones pedagógicas. Así, pedirle al profesor que colabore en la reforma para lograr la calidad educativa resulta contradictorio cuando en realidad lo que se les pide es que se comprometan con una visión que los concibe como sujetos pasivos, sumisos, obedientes: buenos técnicos que aplican lo que proponen los expertos.

Lo que hoy sucede en los sistemas educativos de Latinoamérica, es el resultado de un proceso continuo de modificación del papel de la educación en el desarrollo de un país. Continúa estando presente la consideración de que la educación aporta beneficios a corto y largo plazo no sólo a los sujetos, sino también al sistema en su conjunto.

2. Contextualización

Bolivia se encuentra ubicada en el centro de Sudamérica; limita al norte y este con Brasil, al sur con Argentina y Paraguay, y al oeste con Perú y Chile. Esta ubicación constituye un aspecto estratégico porque le permite mantener una relación bilateral con todos los países que le circundan.

Bolivia es un país diverso en varios aspectos. **A nivel cultural**, está constituido por un conjunto abigarrado de culturas que constituyen una riqueza en cuanto a la pluralidad lingüística y de cosmovisiones, a la vez que un desafío a nivel de convivencia intercultural.

En cuanto a su economía, se ha basado, a lo largo del tiempo, en las distintas riquezas naturales explotadas y vendidas al extranjero. En la actualidad las principales exportaciones bolivianas están compuestas por minerales como el zinc o el estaño, gas natural y soya.

Posee las segundas más importantes reservas de gas natural en América del Sur. Dichas reservas se constituyen hoy por hoy en fuente de un amplio debate nacional respecto a su explotación adecuada y su industrialización futura.

El sector agroindustrial ha tenido un impacto importante en la economía boliviana, debido a la tecnificación y optimización de productos agropecuarios como ser: la ganadería, la producción de soya, la producción de azúcar, producción de arroz, etc.

El turismo es un sector en crecimiento debido a que es un país de contrastes profundos ubicado entre las altas cumbres de Los Andes y las selvas tropicales del Amazonas.

En lo ecológico, cuenta con reservas naturales de gran valor, con especies únicas en flora y fauna, ríos, lagos, y salares. En suma, Bolivia es uno de los pocos espacios en la tierra aún no contaminados y el octavo país con mayor biodiversidad en el mundo entero.

A nivel social, en Bolivia se siente el peso de la dependencia de economías transnacionales, que trae como consecuencia la constatación de pobreza creciente de la mayor parte de la población boliviana, con altos índices de desocupación, sobre todo de mujeres. Es preocupante la existencia de estrategias de sobrevivencia familiar que obligan a niños/as y jóvenes a priorizar cualquier trabajo sobre el estudio. A esto se añade la desarticulación de la educación del trabajo productivo y la falta de conciencia ecológica que provoca una explotación inmediata de los recursos naturales.

A pesar de estos problemas, percibimos signos positivos como el despertar de la creatividad en partes de la población, el desarrollo de diversas formas alternativas de producción (la familiar, la comunitaria, por cuenta propia) y experiencias innovadoras dentro de lo que es educación – trabajo – producción.

En lo político, se vive una democracia joven que muestra todavía muchas limitaciones, donde está presente el predominio de intereses de los sectores dominantes. La mayoría de la gente no recibe una formación crítica en el ámbito político y por eso son víctimas de manipulaciones e influencias partidarias o sindicales. El limitado poder de decisión de la gente en asuntos de interés común se refleja en una actitud de indiferencia o ausencia en momentos de decisiones políticas.

Sin embargo, la realidad circundante muestra cada vez con mayor peso la participación de los movimientos sociales populares y organizaciones civiles, de pueblos originarios en el escenario político. La conformación legal de estas nuevas estructuras de participación y democratización desde las bases han influido también en la educación mediante las comunidades educativas y las juntas escolares.

Con la aprobación de la Nueva Constitución Política se visualizan la proximidad de cambios profundos en el sistema de gobierno, así como en varios aspectos de la vida de nuestro país, aunque puede decirse que la nueva Constitución Política del Estado es una Constitución en transición, pues se trata del tránsito de un Estado unitario y social a un Estado plurinacional. Lo nuevo en la nueva Constitución es el carácter **plurinacional y comunitario**, así como asumir

con más fuerza la **descentralización administrativa política** y el sistema de **autonomías de varios tipos**.

El carácter **plurinacional** tiene que ver con el eje descolonizador como una ruta de reconstrucción del Estado colonial y liberal. Lo plurinacional tiene que ver también con comprender que el pueblo boliviano viene caracterizado descriptivamente por su diversidad etnográfica y sociológica. Este pluralismo estatal, que es además un pluralismo de naciones, es un avance sustantivo en el pluralismo democrático, construido a partir del despliegue de las identidades colectivas y el comunitarismo político.

El carácter **comunitario** de la nueva Constitución se basa en el reconocimiento de las instituciones culturales que estructuran los comportamientos y conductas de las comunidades no sólo rurales, sino también urbanas. Hace referencia a la incorporación de la experiencia de los ayllus, las capitanías, las formas estructurantes que codifican las migraciones, los asentamientos migratorios, las fiestas, las ferias, las *ch'allas*⁵, los ritos y las ceremonias, donde anida el simbolismo colectivo.

Es también una constitución indígena y popular en tanto que incorpora la institucionalidad propia de las naciones y pueblos indígenas originarios, sus estructuras y prácticas autóctonas. Es una constitución que reconoce el rol primordial de lo público en forma de Estado interventor, de bienestar y que busca generar un proceso industrializador.

Es en este escenario en el que se ubica la formación docente.

3. Proceso histórico de la formación docente en Bolivia

Bolivia en sus 184 años de vida republicana ha tenido un recorrido de búsqueda y cambios en los lineamientos de las políticas educativas que se implementaron en el país. En el transcurso de estos largos años se dieron diversas propuestas, sin embargo se puede constatar la presencia de criterios que permanecen constantes en el tiempo, que se presenta como líneas marco:

- Una educación que responde a los intereses de la clase dominante.
- La formación inicial del docente de los niveles Primario y Secundario, se realiza en las Escuelas Normales (ahora Institutos Normales Superiores)
- Modelos educativos importados de realidades diferentes a la boliviana
- Educación elitista, segregacionista y marginalizante. (CAMACHO y otros 1991:5)
- División entre escuelas normales rurales para indígenas y escuelas normales urbanas.
- Exclusión o poca participación del profesor, la profesora como artífices de los cambios implementados en las reformas educativas.

Creada la República de Bolivia en 1825 hasta fines del siglo XIX, la educación estaba marcada por las ideas y prácticas preponderantemente coloniales caracterizadas por la instrucción academicista, la exigencia de un aprendizaje memorístico, el desprecio a los valores y cultura nativos y la exclusividad en la formación de varones de la élite de la sociedad urbana.

Sin embargo, en esta época también se presentaron propuestas positivas como el Primer Estatuto diseñado por Don Simón Rodríguez, maestro del Libertador Bolívar, "...en el que se

⁵ Es un término del idioma quechua que significa inauguración o bendición.

aplicó un modelo pedagógico liberal libertario... Centra su enfoque sobre la formación de las escuelas-taller y de esa manera la ligazón de la educación a las bases productivas del país” (CAMACHO y otros 1991:15).

En este mismo sentido está el Estatuto Educativo promulgado el 6 de agosto de 1853, que fortaleció la propuesta de Simón Rodríguez y promulgó la obligatoriedad de la educación primaria gratuita para todos los niños bolivianos.

Los postulados de las leyes señaladas se quedaron en buenas intenciones o, en el mejor de los casos, fueron experiencias puntuales aplicadas en un breve tiempo, como la Ley de la Libertad de Enseñanza, del 22 de noviembre de 1872, la misma que faculta a cualquier persona individual o colectiva a enseñar sin restricciones.

En el periodo escuetamente descrito hay ausencia de la formación docente debido a la precaria economía del tiempo y el poco interés de las élites dominantes en la formación de mano de obra barata.

A inicio del **siglo XX** el gobierno boliviano tiene una base ideológica de corte liberal, la política educativa asume una orientación progresista y democratizante que pretendió desarrollar a través de la ciencia, la tecnología y el laicismo en el sistema escolar. Se extienden los servicios educativos, hay mayor atención al sector indígena, se declara la educación gratuita de la enseñanza primaria y secundaria. Desde esta nueva perspectiva se vio la necesidad de organizar la educación y unificarla para todo el país, de ahí que, se establecieron misiones nacionales que visitaron países vecinos y europeos para estudiar los sistemas educativos.

El año 1909 se fundó la Escuela Normal de Maestros y Preceptores en Sucre, dirigida por George Rouma miembro de la misión belga que se contrató para esta tarea. La reforma educativa que se desarrolló tuvo serias críticas porque la formación que se propuso se caracterizó por principios basados en el respeto a la psicología del niño y a la formación integral del educando descuidando la investigación y los valores nacionales, produciendo un efecto alienador en la escuela boliviana.

La formación docente estuvo determinada por una pedagogía rígida disciplinaria, una metodología que priorizó la memorización de esquemas de contenidos planteados en los programas de estudio, carentes de orientación social. Sin embargo, se reconoce su aporte en la sistematización de la enseñanza primaria y la formación idónea de maestros que pudieran encarar el problema de la educación nacional (Cf. GANTIER 1978:34-38).

Para la formación de docentes de la enseñanza secundaria se fundó la Escuela Normal Simón Bolívar en la ciudad de La Paz, con similares características que la de Sucre.

Avanzando el tiempo se perfilaron experiencias paralelas de enseñanza rural, escuelas campesinas y Normales Rurales, cuyo objetivo era formar a los indígenas, sector mayoritario y empobrecido de la población boliviana. Una de esas experiencias es la “Escuela-ayllu de Warisata 1931, cuyos propulsores fueron: Elizardo Pérez, director de la Escuela Normal Indígena de Miraflores, en la ciudad de La Paz y Avelino Siñani, *amauta*⁶ aymara del altiplano boliviano.

⁶ En el idioma aymara *amauta* significa maestro, instructor, sabio.

Las características sobresalientes de la experiencia fueron: Alfabetizar e instruir, Enseñanza de oficios relacionados con la agricultura y la ganadería y la formación de preceptores y maestros. Esta última buscaba que: "...sus titulados valoren su cultura, motiven la adquisición de conocimientos técnicos y oficios manuales, dispongan de habilidades útiles y hagan práctica docente con experimentación en escuelas de la primera sección". (LOZADA 2004: 60).

Warisata quiso reproducir el sistema tradicional de cooperación de las culturas nativas, revalorizando las vivencias comunitarias, las costumbres, los ideales, el trabajo colectivo, el aprender haciendo, la educación bilingüe, en suma recrear la cosmovisión andina.

Otro hito a destacar es **la revolución de 1952** en la que se estableció la universalización de la educación, además de otros cambios fundamentales en el acontecer nacional, como el Estatuto de la Educación Nacional, en el que se incorporan postulados como: escuela única, gratuita, obligatoria, integracionista entre los ciudadanos de la nación, activa, y la libertad de cátedra. (Cf. CAMACHO y otros 1991: 337).

Asimismo, se establece el derecho de las mayorías marginadas a la educación, en las áreas urbana y rural. Una de las consecuencias en la formación de docentes es la imperiosa necesidad de incorporar al Sistema Educativo Nacional mayor cantidad de profesores, por la demanda que se desató. Para ello se recurrió a personas no profesionales en educación, *profesores interinos*. Por tal razón se dispuso la profesionalización del profesor interino como una forma para el mejoramiento del profesorado.

En cuanto a la formación inicial del docente determinó un plan de estudios estructurado por grupos de materias afines que permitan una formación filosófico-humanista, pedagógico-profesional y práctico-docente, tomando como núcleo los materiales las necesidades de nuestra realidad humana y educativa.

La crítica que se hizo al Código de la Educación Boliviana fue su carácter homogeneizador, la negación de la diversidad cultural y lingüística pretendiendo castellanizar al indígena. Del mismo modo, que el Estado dividió la educación, en educación rural y educación urbana, contradiciendo el modelo pedagógico de la escuela única.

Esta reforma perduró por un lapso de 40 años hasta la década de los 90.

Al finalizar el siglo XX se vive un nuevo proceso de transformación y reforma de la educación por la necesidad de responder a requerimientos de la sociedad, el conocimiento, la comunicación y la educación. Para viabilizarla se promulgó la Ley 1565 de la Reforma Educativa Boliviana, cuyos principales pilares fueron: la Participación Popular y la Interculturalidad. El primero tuvo como objeto ampliar la cobertura de participación social a la comunidad y democratizar la educación. El segundo, con el reconocimiento a la diversidad étnica, cultural y lingüística.

Cabe mencionar que, en el proceso de diseño de la Reforma Educativa se tomaron en cuenta experiencias educativas exitosas de diversas instituciones y distintas épocas, una de ellas, Warisata.

La formación del docente enfatiza: la unificación administrativa de la educación urbana y rural, espíritu innovador y creatividad, investigación continua, análisis crítico, una sólida base científica, un abordaje holístico de los saberes, participación activa en la construcción de los aprendizajes, el papel de guía-orientador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, actitud abierta y

autónoma, educación contextualizada que revalorice su propia cultura, respeto a la diversidad, cooperación, trabajo con otros, el enfoque intercultural y la modalidad bilingüe, conciencia de la necesidad de una formación permanente, entre otros.

Los aspectos criticados de la Reforma Educativa: Responde a criterios económicos neoliberales, enfoque pedagógico importado, poca participación de los docentes en los procesos de reflexión y diseño, imposición para su implementación.

Para concluir el recorrido histórico, se abre una nueva vertiente como respuesta a la lógica de cambio socio-político, cultural y económico que vive el país, con la propuesta de Ley: Avelino Siñani y Elizardo Pérez, que está siendo estudiada en el Congreso de la República para su aprobación.

4. El sentido de la formación docente en Bolivia

En este acápite se hará referencia a la realidad actual de la formación docente en Bolivia haciendo énfasis en el proceso de transición entre la Ley de Reforma Educativa 1565 -aún vigente- y el Proyecto de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez ya que con la aprobación de la nueva Constitución Política del Estado, el pasado 7 de febrero, la Ley de Educación sería de las primeras en promulgarse.

4.1. Caracterización del sub-sistema de formación docente

De acuerdo a dicho Proyecto de Ley, la formación de maestros es única, fiscal y gratuita, continua y diversificada. Única en cuanto a jerarquía profesional y calidad pedagógica, ética, moral y científica. Fiscal y gratuita porque el Estado asume esa responsabilidad. Diversificada porque responde a las características geográficas económico-productivas y socioculturales.

Todo el subsistema de formación docente es eminentemente intracultural, intercultural y plurilingüe atendiendo a la diversidad lingüística, cultural y geográfica del país, orientada a formar a los nuevos maestros en el marco de la educación productiva y comunitaria a partir de los saberes y conocimientos de las naciones indígena-originarias y las características de los diferentes sectores populares y sociales.

Asimismo, tiende a garantizar una sólida formación en las ciencias de la educación, sociales, humanísticas, naturales, exactas, técnicas, artísticas y disciplinas en las cuales se especializa.

Los Institutos Normales Superiores y otros Centros de Formación Docente estatales, se transforman en Escuelas Normales Superiores de formación de maestros conformando el sistema nacional de formación docente, bajo intuición del Ministerio de Educación y forman maestros para los subsistemas de educación regular, alternativa y especial de acuerdo a la siguiente estructura:

Nivel		Especialidades
Licenciatura en Educación Inicial en familia comunitaria		
Licenciatura en Educación Primaria comunitaria vocacional	Primaria vocacional	Básica
	Primaria vocacional	Avanzada
	Ciencias exactas	
	Ciencias Naturales	
		Ciencias Sociales
		Lenguaje y Literatura
Licenciatura en Educación Secundaria Comunitaria productiva		Matemática
		Ciencias Naturales (Física, Química, Biología y Geografía)
		Lenguaje y Literatura
		Educación en lenguas
		Filosofía, Psicología y Cosmovisión
		Ciencias Sociales (Mención en: Historia, Sociología, Antropología, Educación ciudadana)
		Educación artística Mención en: 1. Educación musical, danza y teatro 2. Artes plásticas y visuales 3. Educación física y disciplinas deportivas
Licenciatura en Educación Alternativa y especial - Educación Popular comunitaria y Educación para la diversidad		Educación especial

El Ministerio de Educación otorga el título de Maestro en el grado de Licenciatura con reconocimiento del Escalafón del magisterio. El Escalafón sólo reconoce a los formados en las Escuelas Superiores de Maestros. El tiempo de estudio comprende 5 años para todos los niveles, áreas y modalidades del Sistema Educativo Plurinacional, estando garantizada su inserción laboral en las diferentes regiones del país.

Los docentes y directivos de las Escuelas Superiores de Formación de maestros, están conformados por profesionales con título de maestro y grado académico igual o superior al nivel de grado que ejercen.

Se crea la Universidad Pedagógica de postgrado, de carácter Estatal y parte del Sistema Educativo Plurinacional, con subsedes en las regiones altiplano, valle, amazonía y oriente, bajo la administración del Ministerio de Educación orientada a promover la investigación científica educativa y la formación permanente de maestros del Estado Plurinacional.

De los aspectos nuevos en el Proyecto de Ley se pueden destacar los siguientes:

- La formación de maestros es responsabilidad del Estado.
- El proceso de formación docente, comprende cinco años, que posibilita el grado académico de Licenciatura.

- La creación de tres Universidades Pedagógicas, (oriente, valle y altiplano) con el propósito de atender la cualificación docente a través de cursos de especialización, maestría y doctorado para los maestros con grado de licenciatura así como para promover la investigación en el campo educativo.
- La educación trilingüe que exige a los maestros la capacidad de comunicación en castellano, una lengua originaria y una lengua extranjera.
- Se incide en la necesidad de formar maestros con capacidad de incorporar el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la tarea educativa.
- En este momento el Diseño Curricular Base (DCB) para la formación docente está en proceso de construcción y será entregado el 6 de junio de 2009 en el marco de la celebración del Centenario de creación de la primera Escuela Normal de maestros.

4.2. Tendencia curricular en la formación de maestros

Si bien los enfoques que han ido perneando la formación de maestros en los Institutos Normales Superiores son los siguientes: tecnicista, constructivista y crítico-reflexiva, el DCB plantea una **tendencia comunitaria descolonizadora**, que significa no promover una formación reproductiva de la ideología y cultura dominantes. La transformación de la educación en todas las carreras de la formación docente, se articula a la construcción de una nueva estatalidad, es la formación de un nuevo pacto social por una educación socio-comunitaria productiva que revaloriza la diversidad sociocultural del país a partir de la participación social en las decisiones sobre políticas educativas, donde del pueblo ejerce el poder social y es responsable de su propio desarrollo.

En este marco, la finalidad de la formación de maestros que se establece en el DCB es la siguiente:

“Formar maestros que contribuyan en la transformación de la sociedad cumpliendo la más importante de las tareas educativas en el marco del modelo educativo sociocomunitario-productivo. A su vez, lograr maestros con una formación integral, humanística, científica, técnica y tecnológica productiva, con pensamiento crítico, reflexivo y propositivo que rompan esquemas mentales individualistas, racistas y discriminadores, articulada a la vida a partir del reconocimiento y práctica de valores éticos, morales, cívico-ciudadanos y de las culturas originarias, mestizas y afrobolivianas, en diálogo intercultural con el conocimiento universal, asumiendo el trabajo como una necesidad vital del ser humano para su existencia desde una conciencia integradora y equilibrada con el cosmos y la naturaleza para vivir bien”.
(DCB 2008: 110)

El Gobierno buscó consensuar el DCB en el primer Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional con la participación de representantes de distintos sectores de la sociedad civil, sin embargo, aún faltan definir muchos componentes del diseño, como por ejemplo, un enfoque pedagógico más preciso que oriente los procesos educativos, la malla curricular, la carga horaria, contenidos mínimos y otros que están ausentes de estos lineamientos curriculares.

Se ha cuestionado bastante acerca de la organización curricular que propone: a) principios; b) ejes articuladores; c) campos de saberes y conocimientos; d) áreas de saberes y conocimientos

y; e) disciplinas curriculares porque se considera inviable contar con 21 asignaturas en el currículo.

4.3. La identidad de la profesión docente

Una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el periodo que surge y las tendencias que presenta. Considerado como oficio, el hacer del maestro, genera, por una parte, un entrabe que produce crisis permanente entre el estado, el mercado y la sociedad. Por otra, desestabiliza su lugar social, altera su valoración en la cultura e impide un posicionamiento claro de su ejercicio profesional, generando con ello confusiones en el rol, desconocimiento jurídico y económico, desdibujamiento académico y falta de claridad en la construcción social de la profesión. En suma, desvalorización social. Existe un reconocimiento social y económico como oficio, no como profesión. La organización sindical del Magisterio en Bolivia, por ejemplo, se denomina: Confederación Nacional de trabajadores de la educación, considerando al conjunto de profesores más como gremio que como entidad que articula a un conjunto de profesionales en educación.

En Bolivia, el docente es un sujeto que actúa en muchos contextos. La realidad económica lo obliga a trabajar en más de un turno o a incursionar en otros ámbitos que no son precisamente formativos: trabaja como taxista, librecambista⁷, comerciante u otros oficios que le permitan subsistir de manera digna. En muchos casos, por esta dura realidad, la formación permanente queda muy lejos de sus propósitos.

El Instituto Nacional de Estadística (INE-Bolivia) al ubicar a los maestros en la escala salarial “baja”, lo considera como el segmento con bajos ingresos, por debajo de los trabajadores de salud, los conductores del servicio público y albañiles. Ganan un poco más que las empleadas y campesinos-agricultores que son los últimos de la lista. Después de estudiar cuatro años en la Normal, empiezan su carrera con un salario básico que no llega ni a los 800 bolivianos. A ese salario se suma el bono correspondiente a su categoría (quinta) que es de Bs 235.-, por lo que su ingreso total al mes es de 1.020 bolivianos. (Aproximadamente 145 dólares americanos)

En gran parte de los casos la profesión docente se ve mermada de personas con una verdadera vocación, muchos de los estudiantes que se forman para ser maestros, son personas que han visto en la profesión docente una manera de tener un trabajo seguro, ya que es el Estado quien asume la responsabilidad de proporcionar ítems para el sector público en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

Por otro lado, existen estudiantes normalistas que ya han pasado por aulas universitarias y no han tenido mucho éxito y consideran que la carrera docente es una profesión más fácil.

Por lo anteriormente expuesto podemos concluir que la profesión docente en nuestro medio se articula a una compleja realidad y a un desafío constante que amerita un análisis más profundo.

4.4. El Escalafón docente

A partir de la aprobación del Reglamento del Escalafón Nacional del Servicio de educación (el año 1957) en el marco ideológico del nacionalismo revolucionario, este instrumento legal regula la inserción, permanencia y categorización de los docentes en el sistema educativo nacional, priorizando la antigüedad por encima de la formación permanente.

⁷ Persona perteneciente a la economía informal en el cambio de moneda extranjera a nacional o viceversa.

Cada cuatro años los docentes pueden ascender de categoría previo examen de ascenso elaborado por el Ministerio de Educación y no son considerados otro tipo de méritos que los docentes hayan podido lograr como por ejemplo nuevos grados académicos como licenciatura, maestría o doctorado. Es más quienes trabajan en el ámbito de la Educación Alternativa o especial y que cuentan con títulos de licenciatura en Psicología, foniatría u otros son considerados maestros interinos porque no cuentan con el título de profesores normalistas. Si bien el escalafón docente ha logrado su cometido de evitar designaciones parcializadas y manipuladas a partir de intereses político partidarios, que afectan a la estabilidad del régimen educacional; sin embargo, en la actualidad es cuestionado tanto por la sociedad civil como por parte del propio magisterio ya que se considera que este instrumento legal se encuentra al margen de la realidad socio política y educativa del país ya que han surgido nuevos paradigmas de vida, los mismos que exigen la revisión y ajuste permanente de las políticas y estructuras educativas para que las mismas respondan de manera efectiva a las demandas del contexto.

En lo que concierne a la aplicación del Reglamento de Escalafón existe la necesidad de efectuar una reelaboración de este instrumento de tal forma que responda a los fines de una cualificación continua del profesorado y del personal administrativo beneficiando así a la optimización de los recursos humanos del servicio educativo y que contemple la valoración de a) Estudios realizados y títulos logrados; b) Formación permanente (realización de cursos, talleres y otros); c) Producción intelectual (publicaciones, libros, investigaciones); d) Tiempo de servicios y; e) Participación en eventos educativos con la comunidad (Congresos, conferencias, seminarios y otros, en calidad de disertante, delegado institucional)

5. Resultados del Programa de Maestría en Innovación institucional y académica dirigido a los Institutos Normales Superiores de Bolivia (PINS).

El presente acápite expresa de manera resumida el proceso de formación permanente generado en gran parte de los Institutos Normales Superiores del país cuyo inicio -el año 2004- ha marcado un hito importante en el ámbito de la formación docente en Bolivia, dejando como resultado un cúmulo de experiencia personal e institucional reflejada en una nueva manera de entender el fenómeno educativo, una práctica pedagógica fortalecida por la innovación y una gestión institucional eficiente, democrática y participativa.

La experiencia, surge de la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente a nivel nacional a través de un programa de formación permanente cuidadosamente diseñado por el Ministerio de Educación de Bolivia con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional y la Universidad de Barcelona, en el marco de los convenios bilaterales entre ambos países.

El Programa de Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores de Bolivia es una manera de garantizar que los centros de formación docente del país, se constituyan en verdaderos referentes pedagógico-didácticos a través de la innovación, la investigación, el trabajo colegiado y la eficiente organización institucional, entre otros.

El PINS propuso como finalidades:

- Contribuir a la generación de políticas públicas clave en formación docente.
- Facilitar la creación y consolidación de varias redes de Seminarios Permanentes de Área con funcionamiento autónomo.
- Favorecer el papel de los INS como focos de dinamización educativa y de mejora de la calidad de la educación.
- Favorecer la generación de procesos de innovación educativa con funcionamiento autónomo y sostenible.

Los objetivos delineados estuvieron orientados a:

- Favorecer la actualización científica y didáctica.
- Promover procesos de reflexión, análisis y mejora de la práctica.
- Analizar las propuestas de la Reforma y el desarrollo curricular de los INS.
- Fortalecer el nuevo rol directivo, docente e investigador.
- Implementar el diseño, el desarrollo y la evaluación de acciones formativas.
- Promover Intercambios de experiencias.
- Crear redes para dinamizar la innovación y la mejora en las prácticas docentes.
- Constituir comunidades formativas de aprendizaje.

El Instituto Normal Superior Católico “Sedes Sapientiae” como parte de este Programa formativo alcanzó los siguientes resultados:

- El fortalecimiento de las capacidades y competencias de los/as docentes y directivos/as del INSCSS para una mejora de sus prácticas y de la institución.
- Propuestas de innovación y complementariedad de los Diseños Curriculares Base vigentes, Innovaciones Académico – Institucionales. (24 ejecutados en el INSCSS, de los cuales 8 fueron sugeridos para la publicación y ya son parte del Portal Educa Bolivia)
- El establecimiento de redes de Seminarios Territoriales y Nacionales Permanentes de Áreas de Didácticas Específicas, en el que nuestros docentes participaron de manera activa y efectiva. Prueba de ello es por ejemplo, la edición de la Revista “Enlaces” (Revista especializada en formación docente) en sus tres primeros números.
- Acreditación de la formación con un total de 2.410 horas a 73 participantes del INSCSS entre docentes y directivos.
- Fortalecimiento y consolidación de equipos de profesionales cualificados que en la actualidad les permite ser parte de nuevos proyectos formativos como docentes y/o investigadores.
- Constitución de Comunidades formativas de aprendizaje con un reconocido liderazgo de la institución a nivel nacional.
- Las experiencias de innovación del INSCSS son parte de la base de datos de los INS de Bolivia, lo que permite un enriquecimiento permanente de la práctica pedagógica cotidiana.
- Materiales y procesos formativos estructurados en el ámbito de la formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMACHO, A. y otros (1991). Estatutos Educativos y Modelos Pedagógicos en Bolivia. Ed. Colorgraf Rodríguez; Cochabamba.
- GANTIER, M. Elisa. (1978). Dialéctica varón/mujer en la sociedad cochabambina. Visión desde la mujer. Universidad Católica Boliviana. Tesis de grado; Cochabamba.
- LOZADA, Blithz.(2004). La formación docente en Bolivia. La Paz
- RODRÍGUEZ, E. (2001) La formación de profesores en el Sistema Escolar de Iberoamérica, Cuadernos de Educación Comparada.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS, Compilado de Documentos Curriculares, s/e, La Paz, 2008.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CULTURAS, Proyecto de Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, s/e, La Paz, 2008.

La profesión docente en Europa

FOMENTO DEL DESARROLLO PROFESIONAL MEDIANTE REDES DE CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: El caso de la facultad de educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.⁸

Joaquín Gairín Sallán y David Rodríguez Gómez

Universidad Autónoma de Barcelona.

joaquin.gairin@uab.cat; david.rodriquez.gomez@uab.cat

Resumen

El desarrollo profesional se ha centrado mayoritariamente en procesos formativos de actualización y ha avanzado poco como constructo que agrupa tanto las características profesionales como las personales y las condiciones laborales; también, se ha focalizado más en el desarrollo de programas formativos que en el análisis de herramientas para la formación permanente.

La presente aportación presenta el modelo **Acclera** de creación y gestión del conocimiento en red y su aplicación en la experiencia desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona durante el curso 2007-2008.

Keywords: gestión del conocimiento, desarrollo profesional, comunidades de aprendizaje, organizaciones educativas, redes profesionales, comunidades de práctica.

Introducción

La Sociedad de los Conocimientos, y añadiríamos del Aprendizaje, se configura como un nuevo escenario con características y requerimientos propios y diferenciados de los modelos de sociedad que le preceden. Su desarrollo en educación requiere nuevas estrategias curriculares, didácticas y/u organizativas, así como un óptimo desarrollo de los profesionales de la educación (profesorado, directivos, educadores sociales, pedagogos y psicopedagogos, integradores sociales, etc.), si pretendemos contribuir al incremento de la competitividad y de la calidad que demandan los sistemas educativos.

Se precisan, en este contexto, cambios en la organización del trabajo pedagógico y en el rol de los agentes, que exigen la revisión de las competencias docentes en el marco de un contexto escolar más autónomo y caracterizado por la realización de proyectos institucionales y el trabajo en equipo. En palabras de David Hargreaves (1994:436):

Para mejorar las escuelas, debemos estar preparados para invertir en desarrollo profesional; para mejorar el profesorado, su desarrollo profesional debe tener lugar en el marco del desarrollo institucional.

El cambio deseable no lo vemos posible si no va acompañado de modificaciones sustanciales en la forma de entender y desarrollar el trabajo pedagógico, así como en los sistemas de formación y perfeccionamiento docente. Frente a las recetas tradicionales y generalizadas de selección, formación

⁸ Basado en Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D (in press). Teacher Professional Development through Knowledge Management in Educational Organisations. In O. Lindberg & A. Olofsson. *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery*. Hershey: IGI-Global Publishing (en prensa).

y condiciones laborales uniformes se imponen procesos más contextualizados y el empleo de nuevas estrategias de desarrollo profesional.

La presente aportación presenta, al respecto, una experiencia para la formación continua y desarrollo de los profesionales de la educación basada en un modelo de creación y gestión del conocimiento aplicado en comunidades profesionales virtuales (y presenciales) de diferentes características. El soporte es el proyecto **Accelera** para el desarrollo profesional mediante procesos de Creación y Gestión del Conocimiento (CGC, a partir de ahora) y la experiencia se ha desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona durante el curso 2007-2008.

Gestión del Conocimiento y Desarrollo profesional del profesorado

Los constantes cambios sociales, la globalización, el incremento de la competitividad y el desarrollo tecnológico, entre otros muchos factores, obligan a un replanteamiento de los sistemas y políticas de formación y desarrollo profesional.

Las organizaciones, no únicamente las educativas, están obligadas a ser más innovadoras, creativas y eficientes, lo que comporta, entre otras cuestiones, cambios en los procesos formativos (Rubio, 2007). Una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y que revisen su coherencia y formas de actuación en relación con las necesidades del entorno. La innovación, que era un propósito de organizaciones creativas y de vanguardia, se convierte en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente a diferentes niveles (sociedad más adaptada, organizaciones más adaptadas, individuos más adaptados) y con diferentes estrategias. La innovación es un cambio que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar.

Las características y desarrollo de la Sociedad de los Conocimientos deja patente la obsolescencia del conocimiento y la necesidad de actualización permanente, justificando el desarrollo de políticas obligatorias de formación continua y de desarrollo profesional en las organizaciones, como contexto natural para la intervención en formación. Éstas contribuyen directamente a incrementar el capital intelectual de las organizaciones, posibilitando mejoras educativas relacionadas con un mayor rendimiento del alumnado y una respuesta más ajustada a sus requerimientos y necesidades educativas y formativas.

El desarrollo profesional en las organizaciones debe así abandonar su carácter adaptativo y retroactivo, impulsando acciones proactivas que se avancen a los cambios sociolaborales y a la aparición de nuevas tecnologías.

Se cumplen, de esta manera, las principales funciones de la formación continua y el desarrollo profesional en las organizaciones (Navío, 2005: 102):

- **Adaptación:** se trata de una función de carácter reactivo que permite a las organizaciones una rápida respuesta y adaptación a las problemáticas existentes y a los cambios acontecidos en su contexto.
- **Innovación:** supone apostar por soluciones proactivas, superando así el carácter reactivo de la función adaptativa de la formación. Esta función supone una relación entre el desarrollo personal, que se le presupone a la formación, con el desarrollo organizativo.
- **Promoción:** la formación contribuye al desarrollo profesional de los miembros de la organización en un contexto profesional determinado. Esta promoción puede concretarse de diversas maneras: ampliación de la cualificación, mejora de la carrera profesional, perfeccionamiento profesional, etc.

- Recuperación: se manifiesta en contextos con una formación profesional inicial deficitaria; en estos casos, la formación en las organizaciones debe desarrollar competencias básicas más propias de una formación inicial de base.
- Compensación: íntimamente relacionada con la función de recuperación; la función compensatoria se produce cuando la formación continua en las organizaciones debe reorientar competencias profesional obsoletas y contribuir al desarrollo de competencias deficitarias en un determinado contexto profesional.
- Prevención: con un evidente carácter proactivo, esta función permite a los miembros de la organización desarrollar competencias que necesitarán en un futuro.

Consideramos, en el caso específico de las organizaciones educativas, que las funciones del desarrollo profesional docente pueden reducirse a tres (Day and Sachs, 2004):

1. Alinear la práctica docente con las políticas educativas;
2. Mejorar los resultados del alumnado a través de una mejora de la actividad docente;
3. Mejorar el estatus y el perfil de la profesión docente;

La formación continua, planificada y desarrollada en el marco de las organizaciones, trata así de dar respuesta tanto a la formación y aprendizaje permanente a lo largo de la vida como a las cambiantes demandas de la sociedad y de los servicios educativos.

La Creación y Gestión del Conocimiento se descubre en este marco como una estrategia fundamental, al combinar el desarrollo personal/profesional y el desarrollo organizacional, además de hacerlo respetando las condiciones de contextualización y reforzando el trabajo colaborativo y la reflexión sobre los problemas y retos que plantea la práctica pedagógica.

Según un informe de la OCDE (2003) sobre la gestión del conocimiento en el sector empresarial, extrapolable a nuestro ámbito, algunos de los hechos que justifican su importancia son:

- Durante la actividad laboral se producen aprendizajes informales y, en muchas ocasiones, inconscientes que resultan de 'vital' importancia para la organización.
- Establecer una 'memoria organizacional' resulta esencial para los procesos de innovación y aprendizaje en las organizaciones.
- Las capacidades de asimilación de conocimientos, así como las estrategias de conexión a redes y fuentes externas de conocimiento e innovación son factores organizativos claves.
- Existe una fuerte relación, a nivel organizacional, entre las acciones económicas generadas a través del uso de las nuevas TIC, y la evolución de las prácticas y formación en el lugar de trabajo.
- Una buena gestión de la propiedad intelectual es fundamental para evitar que queda disuelta / difuminada en la organización.

Consideramos que los procesos de CGC posibilitan el desarrollo real una formación continua en las organizaciones, y no la simple suma de acciones formativas puntuales, al responder a:

- Actividades creadas en el trabajo diario;
- El 'aprendiz' es el responsable de la adquisición de los saberes teóricos y prácticos, pero también es necesaria la presencia de un gestor y un moderador del conocimiento que se responsabilice de la planificación y desarrollo del proceso;
- Los aprendizajes producidos durante la CGC se generan de forma colaborativa por las personas del entorno;

- Es posible la existencia de algún tipo de “programación” explícita que guíe el proceso de CGC y que será realizada y acordada por la propia organización,
- Los objetivos de la CGC pueden ser diversos, pero entre ellos puede estar la resolución de problemas del contexto inmediato y la introducción de cambios organizativos;
- La motivación puede estar tanto orientada al logro como por la emulación entre aprendices; y
- La validación de los conocimientos y competencias se hará mediante la práctica diaria.

En cualquier caso, la implementación de procesos de CGC implica la priorización, en las organizaciones, de la adquisición y/o desarrollo de tecnologías, metodologías y estrategias para la medición, creación y difusión del conocimiento individual y colectivo. Por ello, organizaciones de prestigio internacional, como es el caso de la OCDE (2003), recomiendan encarecidamente el estudio de los procesos, herramientas y resultados de la Creación y Gestión del Conocimiento.

Más allá de las erróneas identificaciones que se hacen de la formación continua con el desarrollo profesional, que obvian otros aspectos como los condicionantes procesos de selección y promoción o las condiciones laborales, lo cierto es que la formación continua es parte importante del mismo. En cualquier caso, coincidimos con Day (1999:4) cuando señala que:

El desarrollo profesional consiste en experiencias de aprendizaje natural y en aquellas actividades conscientes y planificadas que generan beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Este es el proceso a través del cual, sólo o acompañado, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agentes de cambio; y a través del cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las competencias e la inteligencia emocional esencial para una correcta concepción, planificación y práctica profesional [...]

Muchas de las actividades de formación y desarrollo profesional han sido dirigidas con frecuencia por los gobiernos para promover cambios y reformas educativas (Day and Sachs, 2004, Boyle, Lamprinou and Boyle 2005). Así, se han fomentado encuentros masivos, talleres, cursos presenciales y a distancia que más que responder a las necesidades de los profesores respondían a intereses informativos de la administración educativa. Esta única vía de intervención continúa ha sido el principal vehículo para el desarrollo profesional del profesorado, a pesar de la existencia de numerosas investigaciones que indican su insuficiencia e inadecuación.

Afortunadamente, comienzan a adquirir fuerza otras metodologías para la formación y el desarrollo profesional (Boyle, Lamprinou and Boyle, 2005): compartir experiencias entre el profesorado del mismo centro, compartir conocimientos y competencias con profesorado de otros centros educativos, contratar a consultores para que desarrollen programas de formación en el propio centro, elaboración y desarrollo de proyectos de innovación que incorporan programas de formación, etc.

La formación se vincula al proyecto institucional e incluso, en situaciones avanzadas puede quedar incluida en el propio proceso de revisión y mejora permanente de la organización. En estos casos, el aprendizaje es indirecto y vincula el desarrollo profesional, el desarrollo personal y el desarrollo de la organización (tabla 1)

	En las Organizaciones Educativas	Fuera de las organizaciones Educativas
Aprendizaje directo	Consultorías, Mentoring	Conferencias, talleres, seminarios, cursos
Aprendizaje indirecto	Mentoring, "peer coaching", investigación active, trabajo en equipo, círculos de estudio basado en la escuela.	Investigación, redes, comunidades de práctica, colaboración escuela-universidad.

Tabla 1. Modalidades de Desarrollo profesional del profesorado

La formación interna y permanente como parte de la estrategia organizativa enlaza de esta manera y directamente con procesos de aprendizaje organizativo, creación y gestión del conocimiento y, por tanto, con altos niveles de desarrollo organizativo.

Se trata de aprovechar la experiencia y competencia que han acumulado durante años los profesionales que participan en las organizaciones. Sus conocimientos en sentido amplio pueden relacionarse con la formación y el desarrollo del profesorado, reconociéndolos como la base para los procesos de CGC, identificados por Day y Sachs (2004) a partir de Cochrane-Smith and Lytle como:

- Knowledge-for-practice: conocimiento formal generado por investigadores fuera de los centros educativos;
- Knowledge-of-practice: generado por el profesorado a partir de una evaluación crítica de su propia aula o centro en términos de justicia social, equidad y rendimiento del alumnado.
- Knowledge-in-practice: conocimiento práctico del profesorado, generado partir de averiguaciones sistemáticas relacionadas y estimuladas con la eficacia en su propia aula.
- Knowledge-of -self: generado por el profesorado a partir de reflexiones sobre sus valores, propósitos, emociones y relaciones.

El modelo ACCELERA para la Creación y Gestión del Conocimiento

El Proyecto Accelera (I+D SEJ2007-67093/EDUC) actualmente en su segunda etapa (2007-2010), tiene previsto el desarrollo de seis comunidades o redes de conocimiento, algunas de ellas ya en funcionamiento, sobre contenidos diversos: BABEL (escuelas multilingüe), DEWEY (nuevos grados universitarios de educación), ARGOS (formación de e-moderadores), REDAGE (administración y gestión de centros educativos), DOCTO (diseño y desarrollo de un proyecto de investigación) y COYHAIQUE (desarrollo profesional de directivos escolares).

Además, cuenta con una red propia de investigadores (MOMO), que funciona como base de conocimiento y en la que se analizan los datos obtenidos a partir del funcionamiento de las otras redes de CGC.

El núcleo del modelo de CGC en red Accelera (véase figura 1) lo constituye el debate, como estrategia a través de la cual pretendemos generar procesos de combinación, socialización, exteriorización e interiorización del conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995) y a partir del 'acta' o registro diacrónico de lo debatido y como documento formal que refleja lo sucedido o tratado en dicho debate.

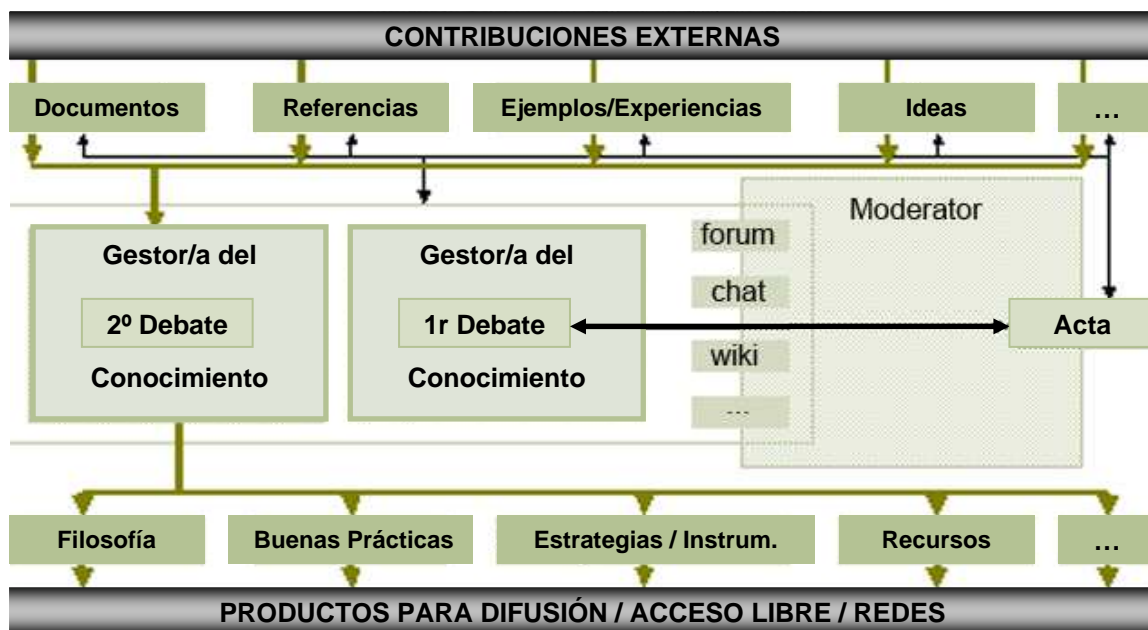


Figura 1. Modelo de CGC-Red Acelera

El debate se desarrolla mediante algunas herramientas como el foro, el chat o el wiki, cuando es virtual, y de otros, como el autoanálisis, historia institucional o estudio de casos, cuando es presencial. Dicho debate se nutre de documentos, referencias bibliográficas o webgráficas, ejemplos, experiencias e ideas que, por una parte, lo dinamizan y, por otra parte, lo sistematizan.

Un aspecto importante que debemos considerar es que estas aportaciones externas no sólo provienen de los expertos o de los moderadores y gestores del conocimiento, sino que los mismos participantes en el debate pueden y deben realizar también dichas aportaciones. Así, por ejemplo, cualquier documento, libro, artículo, web, que se utilice durante el debate para apoyar alguno de los argumentos presentados deberá estar adecuadamente referenciado en su apartado correspondiente, ya que de esta manera se ponen en marcha algunos procesos para empezar a compartir conocimiento entre los miembros de la e-comunidad.

El primer debate o ciclo de CGC da lugar a un segundo debate o ciclo de CGC mediante el que todo el conocimiento generado se estructura y explicita en forma de noras conceptuales, artículos, buenas prácticas, recursos y/o estrategias para su posterior difusión en la sociedad.

Todo el conocimiento generado en las Redes-CGC es organizado y estructurado por el moderador de redes originando, después o no de proponer debates, aportaciones finales en forma de artículos, experiencias, instrumentos, referencias, etc. que pueden ser utilizados para hacer difusión de dicho conocimiento, o como aportaciones iniciales para otras redes de conocimiento o ciclos de CGC.

Así pues, el moderador de redes y el gestor de conocimiento, constituyen dos de las piezas claves en el modelo de CGC Acelera, como anfitriones, organizadores y facilitadores del proceso de creación y gestión del conocimiento. (Armengol y Rodríguez, 2006)

Como podemos observar, el modelo de CGC desarrollado contempla las principales fases atribuibles, de forma genérica, a cualquier proceso de Gestión del Conocimiento: identificar, capturar, compartir, crear, difundir y utilizar conocimiento.

Finalmente, y desde un punto de vista tecnológico, el modelo de CGC-red delimitado y experimentado, ha dado origen a la plataforma Acelera, basada en el desarrollo y adecuación de un CMS (Course Management System) de código abierto como Moodle (<http://moodle.org>), un tipo de

FLOSS (free, libre, Open Sourced software) creado en su origen para el desarrollo de comunidades de aprendizaje online y fundamentado en principios pedagógicos sobre la construcción social de conocimiento.

El caso de la facultad de educación de la UAB: la red-CGC “DEWEY”

La Red-CGC “DEWEY” se crea con la finalidad de poner en funcionamiento un proceso participativo que contribuya a delimitar la propuesta de una “Formación Básica Compartida” para los nuevos grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB: infantil, primaria, educación social y pedagogía.

Uno de los aspectos claves en el éxito de cualquier sistema de CGC es que responda a las necesidades e intereses organizativos y que quede integrado en las estrategias y dinámicas organizativas. Por este motivo, la red se inicia invitando a las personas que integran las cuatro comisiones (infantil, primaria, educación social y pedagogía) designadas desde el Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación: expertos externos, estudiantes, exalumnos, personal de administración y servicios, y profesorado.

Las personas implicadas reciben una carta invitándoles formalmente a participar de la experiencia, dándoles orientaciones para acceder a la plataforma, delimitando compromisos e informando del proceso a seguir.

La comunicación delimita ya un esquema de trabajo, previamente acordado con los órganos directivos de la institución. La participación efectiva en el proceso exige la inscripción de los interesados en la plataforma, que da directamente acceso a participar en la concreción y desarrollo de la temática planteada y a variados documentos sobre la reforma de planes de estudio en el EEES, directrices y decretos.

La temática seleccionada se aborda a través de un proceso que delimita progresivamente aspectos conceptuales y ejemplificaciones, bajo la idea identificar de manera unívoca la temática que se aborda. Posteriormente, se abordan aspectos aplicativos como puedan ser la selección y organización de los contenidos de la formación compartida, aspectos metodológicos e implicaciones organizativas, con la finalidad de concretar referentes que sirvan a los participantes para identificar y valorar diferentes opciones y tomar así la decisión más adecuada.

A modo de ejemplo, la siguiente tabla 2 recoge la secuencia planteada. La primera cuestión planteada al grupo (¿Qué entendemos por tronco común?) nos permite acercarnos a los implícitos que tienen los participantes y caracterizar lo que incluye el concepto analizado. El Foro es el instrumento que facilita la interacción entre los participantes.

De la misma manera, la segunda pregunta de referencia (¿Qué conocimiento debería compartir cualquier profesional de la educación?) es la desencadenante de un conjunto de aportaciones que permiten identificar claramente las posibilidades de una formación compartida y los contenidos que esta debería contemplar. Las herramientas en este caso son el Foro, que facilita la presentación de propuestas y comentarios, y el Chat9, que posibilita la interacción simultánea sobre determinados aspectos de las aportaciones.

Pregunta de referencia	Objeto de análisis	Herramientas	Temporalización
¿Qué entendemos por tronco común?, ¿Cuáles deberían ser sus características?	Debatir el concepto y características	Forum, xat, aportaciones y referencias	10-21 de enero de 2008
¿Qué conocimientos debería compartir cualquier profesional de la educación?	Concreción del contenido	Forum, xat, aportaciones y referencias	22 de enero al 4 de febrero de 2008
¿Cómo seleccionamos y organizamos estos contenidos?	Organización del contenido	Forum, xat, wiki, aportaciones y referencias	5-12 de febrero de 2008
¿Cómo deberían de impartirse estos contenidos?	Criterios de actuación dentro de los módulos	Forum, xat, wiki, aportaciones y referencias	13-27 de febrero de 2008
¿Cuáles son las implicaciones organizativas de este tronco común?	Claves para la operativización	Forum, xat, wiki, aportaciones y referencias	28 de febrero al 8 de marzo de 2008

Tabla 2. Secuencia para la propuesta de una formación básica compartida

⁹ En el ejemplo que mostramos, finalmente se decidió no utilizar el Chat por cuestiones de concurrencia temporal y proximidad geográfica de los participantes.

Las aportaciones realizadas a cada una de las preguntas son resumidas periódicamente y presentadas de nuevo al grupo para su aprobación. Así, para cada período de quince días el gestor de conocimiento/moderador en algunos casos hace dos resúmenes (uno por semana) y da dos o tres días para que los participantes puedan incorporar elementos no considerados. Los resúmenes aprobados ya quedan establecidos como referentes y no suelen revisarse.

De esta manera, y sucesivamente, se delimita un concepto, se le caracteriza, se evidencian sensibilidades y opiniones de diferentes sectores de la organización y se concretan aspectos operativos, metodológicos y organizativos, aprovechando el capital intelectual de la organización. En ocasiones, tal y como mostramos en la figura 6, los aspectos más operativos pueden ser trabajados a partir de la herramienta “wiki”, que facilita la construcción colaborativa de propuestas.

Como resultado de este primer ciclo de CGC, además de los beneficios inherentes a la participación de gran parte del profesorado en un proceso de estas características, se ha evidenciado una mejora de los conocimientos del profesorado sobre el contenido, la estructura y el funcionamiento de los nuevos grados universitarios. Además, se extraen aportaciones que sirven de base para apoyar el proceso de toma de decisiones que, al respecto, deben hacer los órganos de gestión de la Facultad.

En ciclos posteriores de CGC en esta misma red, el proceso también permite que los participantes realicen evaluaciones de impacto, acumulen nuevas formas de intervención o delimiten nuevos problemas, si desean continuar trabajando la temática.

El resultado es que 40 personas, con ritmos y horarios diferentes, y algunas de ellas externas a la organización, son capaces en dos meses, conectándose a la plataforma media hora cada semana, de generar un propuesta completa sobre las posibilidades, limitaciones, características e implicaciones metodológicas y organizativas de una formación básica compartida entre todas las titulaciones de Ciencias de la Educación.

La experiencia compartida se convierte mediante este proceso en un producto difundible internamente y externamente (de hecho, algunas aportaciones de otras redes ya se han publicado) y aprovechable por otras personas que comparten la misma problemática. De esta manera el conocimiento implícito y personal se hace explícito y compartido para convertirse en un conocimiento social que enriquece y mejora el existente.

Bibliografía

- ARMENGOL, C. y RODRÍGUEZ, D. (2006). “La moderación de redes: algunos aspectos a considerar”, *Educar*, 37, pp. 85-100.
- BOYLE, B., LAMPRIANOU, I. & BOYLE, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School effectiveness and school improvement*, 16 (1), 1-27.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- DAY, C. & SACHS, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (eds), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3-32). Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education
- HARGREAVES, D. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 423-438.
- NAVÍO, A. (2005): *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.

- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. (1995): The Knowledge-Creating Company. Cambridge: Oxford University Press.
- OECD (2003). Measuring knowledge management in the business sector: first steps. Paris: OECD Publications
- RUBIO, A. (2007). Las nuevas tendencias en la formación.. Capital Humano, n. 209, 120-126.

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO INSTITUCIONAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LAS ILLES BALEARS

Miquel F. Oliver Trobat
Universitat de les Illes Balears
m.oliver@uib.es

1. Resumen

En la presente comunicación presentamos un análisis de la situación actual de la Formación Permanente del Profesorado (FPP) en las Illes Balears. Para ello se analizan la estructura organizativa y las funciones de los principales agentes de formación: el Servicio de Formación Permanente del Profesorado, la Comisión de Formación Permanente, los Centros de Profesorado (CEP) y los centros docentes. Finalmente se hace una revisión crítica y se plantean un conjunto de perspectivas de futuro de cara a consolidar la tendencia de mejora de la formación permanente que ofrece la Conselleria d'Educació i Cultura.

2. Situación actual de la Formación Permanente del Profesorado a las Illes Balears.

A las Illes Balears el mes de mayo del 2001 se aprobó la primera normativa propia para regular la FPP¹⁰, una vez acabado el traspaso de las competencias de educación del Estado español a la Comunidad Autónoma de las Illes Balears. Hay que decir, no obstante, que la nueva normativa no varía mucho respecto a la existente antes de que se produjera el traspaso de las competencias. Posteriormente a este decreto, se han publicado dos ordenes (enero de 2002 y junio del 2006) que regulan la planificación y el reconocimiento de la formación permanente del profesorado no universitario¹¹ y la estructura y el funcionamiento de los centros de profesorado¹². Como en muchas otras comunidades autónomas del Estado español, la FPP de las Illes Balears está muy ligada al complemento retributivo de formación o "sexenio"¹³. La normativa establece que a lo largo de seis años el profesorado tiene que realizar 100 horas de formación permanente para poder cobrar el complemento. Este hecho ha sido criticado por introducir en el desarrollo profesional motivaciones ajenas a la propia formación y al ejercicio profesional.

La FPP a las Illes Balears está basada principalmente en una estructura organizativa propia de la Conselleria d'Educació i Cultura, que es la que analizaremos en esta comunicación. Ahora bien, la normativa reguladora de la estructura y la organización de la FPP contemplan que la universidad, las instituciones, las empresas o las entidades especializadas en formación permanente pueden colaborar en el desarrollo de actividades de formación permanente del profesorado, en coherencia con el que prevé el plan cuatrienal de formación. La normativa no especifica como se ha de regular esta colaboración.

2.1. Estructura organizativa y funciones de los agentes de formación

La estructura organizativa de la FPP a las Illes Balears se basa en los siguientes agentes:

- a) El Servicio de Formación Permanente del Profesorado
- b) La Comisión de Formación Permanente de las Illes Balears
- c) Los Centros de Profesorado (CEP)
- d) Los centros docentes

A continuación destacaremos los rasgos fundamentales de cada uno de estos agentes.

¹⁰ Decreto que regula la estructura y la Organización de la FPP a las Illes Balears (BOIB núm. 63 de 26-06-2001).

¹¹ BOIB núm. 8 de 17-01-2002

¹² BOIB núm. 93 de 04-07-2006

¹³ Regulado por la orden de 2 de enero de 2002 (BOIB de 17 -01-2002).

a) Servicio de Formación Permanente del Profesorado

Es la unidad central de coordinación del desarrollo de los planes y programas de FPP y por lo tanto ejerce de coordinador de las actuaciones realizadas a instancias de los diferentes centros de profesorado, servicios y direcciones generales de la Conselleria d'Educació i Cultura.

Sus funciones son las siguientes:

- Regular, asesorar, coordinar y gestionar las actuaciones en materia de formación permanente del profesorado realizadas a instancias de los diferentes servicios y direcciones generales de la Conselleria d'Educació i Cultura.
- Planificar, programar, desarrollar y evaluar los planes plurianuales y los programas anuales de formación permanente del profesorado.
- Coordinar las actuaciones de los centros de profesorado, manteniendo y mejorando la estructura organizativa y pedagógica, como centros adscritos al Servicio de Formación Permanente del Profesorado.
- Mantener y potenciar la organización y el desarrollo del programa de formación a distancia de la Conselleria.
- Organizar la detección sistemática de necesidades de formación permanente y diseñar los planes y programas que le den respuesta.
- Gestionar y mantener el Registro de Formación Permanente del Profesorado de las Illes Balears.
- Efectuar el reconocimiento y la homologación de actividades de formación individuales o de entidades externas a la Conselleria, según establece la normativa vigente y en virtud de los convenios de colaboración establecidos.
- Establecer convenios con instituciones colaboradoras en materia de formación permanente del profesorado: aportaciones técnicas a los borradores, participación en el diseño, seguimiento y evaluación.
- Regular y gestionar programas de ayudas individuales para la formación permanente, licencias de estudios, prácticas en empresas y ayudas a entidades sin ánimo de lucro en materia de formación permanente del profesorado.
- Mantener convenios de colaboración y participar en iniciativas de ámbito supra autonómico en relación a la formación permanente del profesorado.
- Organizar el Programa de centros de formación en prácticas para estudiantes que quieren acceder a la función docente (magisterio, psicopedagogía, pedagogía y futuros docentes de secundaria) en colaboración con la UIB y con las universidades con las que la Conselleria suscribe los convenio pertinentes.

b) Comisión de Formación Permanente de las Illes Balears

Es el órgano consultivo de la Conselleria en materia de formación permanente. Están representados los distintos departamentos y servicios de la administración educativa, la Universidad, las organizaciones sindicales, las organizaciones empresariales del sector de la enseñanza concertada y profesores de prestigio en el campo de la educación. Sus funciones son:

- Analizar y valorar las necesidades de formación permanente del profesorado.
- Participar en el procedimiento de elaboración y de seguimiento del plan de formación permanente del profesorado y de los programas anuales correspondientes.
- Asesorar a la Consejera de Educación y al director general de Innovación y Formación del Profesorado y, si es necesario, realizar los informes que le sean solicitados.
- Formular propuestas de regulación y de actuación en su ámbito de competencias.
- Contribuir en la elaboración del Plan de formación permanente, examinar y debatir el pre proyecto y emitir un informe previo a la aprobación.
- Contribuir en la evaluación del Plan.

- Proponer prioridades de actuación en relación a los programas anuales de formación permanente, examinarlos, debatirlos y evaluarlos.

c) Centros de Profesorado (CEP)

Son las unidades operativas de la FPP. Son centros para la formación del profesorado en ejercicio, de los centros públicos y privados concertados de las Illes Balears, tanto de enseñanza de régimen general como de enseñanzas especiales. Tienen la consideración de centros docentes y se rigen por órganos unipersonales (director/a y secretario/aria) y órganos colegiados (Consejos de CEP y Equipo Pedagógico). Promueven el desarrollo profesional del profesorado por medio de la dinamización de su formación permanente contextualizada en la práctica profesional. Tienen que elaborar planes anuales de actuación en materia de formación del profesorado de su ámbito, con el objetivo de desarrollar los programas anuales que se deriven del Plan de Formación Permanente del Profesorado de las Illes Balears. Sus funciones son las siguientes:

- Colaborar en los procesos de detección de necesidades formativas del profesorado.
- Elaborar la programación anual de actividades de formación permanente.
- Asumir las funciones de coordinación, gestión y organización de la programación anual de actividades y realizar la ejecución, el seguimiento y la evaluación de las actividades programadas.
- Promover el intercambio, el debate y la difusión de experiencias entre el profesorado de su ámbito y asesorar a los centros escolares preferentemente y al profesorado en general, para mejorar su práctica docente.
- Facilitar un servicio de documentación como recurso de formación permanente.

El director o directora del centro se designa a partir de un concurso de méritos. El consejo del CEP está formado por el director, el secretario, representantes de los centros adscritos a su zona de actuación, un representante de los equipos de orientación educativa, psicopedagógica y de los de atención primaria de la zona del CEP, representantes de los asesores de formación, uno o dos representantes de la Administración educativa y un representante de la Administración local. El personal pedagógico de los CEP está formado por asesores y asesoras con las siguientes funciones:

- Participar en los procesos de detección de necesidades formativas.
- Asesorar y apoyar a los centros docentes del ámbito del CEP en materia de formación permanente, de acuerdo con el Plan cuadrienal de formación permanente del profesorado, y los programas anuales que se desarrollen.
- Asumir las tareas de organización, gestión, ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades formativas propias de su asesoría, como también de todas aquellas que determinen la dirección del CEP, de acuerdo con la propuesta del equipo pedagógico.
- Participar en los programas específicos de formación permanente que establezca la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat.
- Colaborar en la organización general del CEP.
- Trabajar en equipo con el resto de las asesorías de su CEP.

La red de CEP, el año 2009, está formada por 6 centros: Palma 1, Palma 2, Inca, Manacor, Menorca y Eivissa - Formentera.

El recientemente aprobado Pla de Formació Permanent 2008-2012 hace una apuesta seria por la formación en los centros. En este sentido destacan los Projectes d'Innovació Pedagògica (PIP). Se trata de un proyecto experimental dirigido a impulsar la creación de proyectos de innovación en 30 centros educativos distribuidos equitativamente entre los distintos CEP.

Los PIP pretenden promover la reflexión del profesorado sobre la tarea educativa y potenciar la aproximación entre la teoría y la práctica a partir de las motivaciones y las necesidades detectadas en el marco de los propios centros.

Esta modalidad de formación facilita que los centros gestionen su propio proyecto como elemento potenciador de su autonomía, definiendo en cada caso, la formación necesaria para que responda a los intereses y a las necesidades de la mayoría de los docentes del centro.

d) Centros docentes

Los centros docentes, entendidos también como agentes de formación permanente, participan de esta estructura organizativa en el propio centro. El jefe de estudios es el representante del CEP y responsable del Plan de formación del centro, incluido en la programación general anual. El profesorado tiene también representación al consejo del Centre de Professorat al cual está adscrito, y a la Comissió de Formació Permanent del Professorat de les Illes Balears.

Participan también de esta estructura, a través de representación en el consejo del Centre de Professorat, los equipos de orientación pedagógica y los equipos de atención primaria.

En relación a la formación de los equipos docentes de centro, hay que comentar la participación del Departamento de Inspección Educativa, en el marco de sus competencias, a través de la elaboración de los planes de centro y su evaluación, así como en proyectos de coordinación de zona o de creación de redes de profesorado y de centros.

Desde el punto de vista de la estructura organizativa de la formación, los centros educativos como agentes de formación tienen las funciones siguientes:

- El equipo directivo ha de elaborar el Plan de formación del profesorado del centro a partir de las necesidades analizadas y tener en cuenta la oferta formativa del Plan anual de formación de la Conselleria d'Educació i Cultura. Una vez aprobado por el claustro, el Plan de formación se incluirá en la programación general anual, que tendrá el visto bueno de la Inspección Educativa.
- El claustro del profesorado ha de participar en la planificación de la formación del profesorado del centro y elegir a sus representantes al centro de profesorado al cual están adscritos. Ha de aprobar el Plan de formación del profesorado del centro.
- La comisión de coordinación pedagógica o en su caso el claustro ha de elaborar la propuesta del Plan de formación del profesorado.
- El jefe de estudios ha de coordinar la elaboración del Plan de formación, incluido en la PGA; planificar y organizar las actividades de formación que se realizan en el centro, y ser su representante en el CEP. Como tal, ha de participar en las reuniones de representantes de centros convocados por el director o por la directora del CEP de su ámbito. Tiene que hacer llegar a su CEP las sugerencias sobre la organización de las actividades manifestadas por el claustro, por los departamentos didácticos o por los equipos de ciclo, y han de informar puntualmente al claustro de las actividades de formación que les puedan afectar.
- Los departamentos o los ciclos han de promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento para sus miembros.

2.2. Los recursos humanos para la Formación Permanente del Profesorado

Para el buen funcionamiento de la red propia de FPP la Conselleria d'Educació i Cultura cuenta con los recursos humanos siguientes:

- Personal adscrito al Servicio de Formación Permanente del Profesorado de la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat.
- Personal adscrito a los CEP: directores, secretarios, asesores, administrativos, auxiliares y personal subalterno, el perfil y el número de los cuales puede variar.
- Asesores colaboradores según determine la Conselleria d'Educació i Cultura, de acuerdo con la evolución del plan de formación o en la aplicación de programas específicos.

- Personal adscrito al Servicio de Planificación i Participación de la Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent, para la formación permanente del profesorado de formación profesional.
- Personal adscrito a programas específicos con funciones sobre la formación del profesorado, entre otras, desarrollados por el resto de direcciones generales.
- Profesorado de los centros educativos de forma individual o de forma colegiada (equipos directivos, comisión de coordinación pedagógica, claustro, departamentos, ciclos, etc.) como protagonistas y agentes del propio desarrollo profesional.

3. Revisión crítica y perspectivas de futuro

La estructura organizativa que a día de hoy tiene la FPP institucional a las Illes Balears se puede poner al servicio de muchas y diversas orientaciones conceptuales de la formación. Es cierto que durante los últimos años la formación del profesorado se está reorientando hacia las perspectivas más reflexivas, prácticas y centradas en las problemáticas de los centros docentes. Creemos oportuno, por lo tanto, hacer un conjunto de reflexiones de cara a consolidar esta tendencia y a mejorar la actual estructura organizativa y la oferta de formación que ofrece la Conselleria d'Educació i Cultura:

- **La formación permanente y el desarrollo profesional no se tiene que reducir a la implantación de cambios estructurales en los sistemas educativos.**

Ni la formación permanente de los docentes ni su desarrollo profesional pueden ser diseñados jerárquicamente desde arriba, sino que han de responder a los problemas que la práctica crea a los docentes.

- **La orientación de la formación ha de incidir positivamente en la re profesionalización de la enseñanza.**

Se han de potenciar las orientaciones autónomas, no como objetivo, sino como condición imprescindible para conseguir el verdadero objetivo que es el cambio de la escuela. Los profesionales de la enseñanza han de recuperar la toma de decisiones curriculares y de organización de los centros escolares y por lo tanto también las decisiones sobre su proceso de desarrollo profesional para mejorar así la calidad de la enseñanza.

- **Se debe fomentar la descentralización de los sistemas de formación.**

La Administración, con frecuencia, tiene la tendencia a aumentar el control y a disminuir la autonomía de los docentes. Para conseguir docentes totalmente profesionales se debe aumentar la descentralización de la formación. Pero la descentralización no supone únicamente la gestión democrática de los centros de formación de profesores, aspecto que en muchos casos no es más que una actuación de cara a la galería. Fomentar la descentralización y la autonomía supone ser coherentes en todas las decisiones administrativas; así, por ejemplo, se fomentan los proyectos de formación en los centros, mientras que se limita la toma de decisiones de los docentes mediante unas reglamentaciones centralizadas. Esta autonomía es un aspecto fundamental de la reprofesionalización de los docentes.

- **Se debe planificar la formación y la capacitación de los asesores y los profesionales de las instituciones de formación.**

La formación adecuada de los asesores y otros profesionales de las instituciones de formación es fundamental para asegurar una formación de calidad. La formación de estos profesionales debe abordar las complejidades de la institución escolar, las teorías del aprendizaje adulto y las técnicas para asesorar adecuadamente como un elemento dinamizador y de apoyo en el proceso de mejora.

- **Mejorar los sistemas de análisis de necesidades formativas y de planificación y evaluación de la formación, teniendo como punto de partida el docente y el centro educativo.**

Frecuentemente se planifica la formación permanente sin hacer un adecuado análisis de necesidades. Se debe incidir más en los procesos de análisis de necesidades, en la planificación y la evaluación de la formación, teniendo como eje del proceso el docente y el centro educativo.

- **Se han de abordar las necesidades de los docentes desde una perspectiva global y no únicamente formativa.**

La formación ha pasado de ser ignorada a estar excesivamente de moda. Todos los problemas del profesorado y de los centros parecen encontrar la solución ideal en la formación. La Administración en muchos de los casos abusa de este remedio para hacer callar problemáticas que sin dudar requieren soluciones más complejas, aún que no necesariamente más costosas. Se debe potenciar los análisis de necesidades desde perspectivas globales buscando soluciones que, además de la formación, pueda afectar aspectos como: gestión y desarrollo de recursos humanos, ingeniería ambiental y desarrollo de la organización.

- **Se debe aumentar el presupuesto y revisar la política de incentivos.**

El aumento de las partidas dedicadas a formación permanente, y concretamente las partidas dedicadas a asesores y a recursos materiales, son fundamentales para mejorar la calidad formativa. Pero el sistema de incentivos vigente está provocando que la formación pervierta su sentido original y se convierta en un valor de cambio para conseguir determinados productos (sexenios, promociones...). La formación debe ser voluntaria y ha de surgir de las necesidades del docente o del centro, y no de la necesidad de cumplir con unas cuestiones monetarias o de mejora de los destinos de trabajo.

- **El desarrollo profesional en el marco de situaciones problemáticas y complejas.**

De acuerdo con Morín (1983, 1999), la complejidad de la sociedad y de sus sistemas nos desencaja y por esto se hace necesario un reordenamiento intelectual que nos habilite para pensar aquello que se presenta como complejo y caótico. El conocimiento es una forma de dar coherencia y sentido a nuestra posición respecto a la realidad y a la de los otros.

La formación se ha de acercar a las situaciones problemáticas en su propio marco, es decir, la práctica educativa de las instituciones escolares. Así mismo, esta práctica se hace en situaciones complejas que han de ser consideradas desde tres grandes aspectos: la diversidad, la cooperación y la autoorganización. La formación ha de analizar estas situaciones problemáticas y complejas dando la palabra a los protagonistas de la acción de manera que sean los responsables de su formación y su desarrollo (Morín, 1983, 1999, Imbernón 2001, 2007; Parellada 2002).

Es necesario que el profesorado aprenda de manera permanente, pero conviene también que desaprenda muchas maneras de hacer, destrezas y habilidades que, con las nuevas

problemáticas, han quedado obsoletas. Es por eso que la reflexión se convertirá en un recurso fundamental para el desarrollo profesional de los docentes.

- **El desarrollo profesional desde una perspectiva global.**

Parellada (2002), a partir de los planteamientos de Bernard Aucouturier, propone abordar la formación desde tres ámbitos complementarios y a la vez indisociables: la formación personal, la formación pedagógica y la formación teórica. De hecho, el ser humano es eminentemente global y, como tal, necesita técnicas y recursos de desarrollo que le permitan abordar los procesos de mejora de su práctica profesional desde perspectivas no fragmentarias ni reduccionistas.

- **El desarrollo profesional colaborativo.**

Actualmente la enseñanza se ha convertido en un trabajo imprescindiblemente colectivo. Hoy en día cualquier profesión abierta al entorno social no puede trabajar ni puede desarrollarse de forma aislada. Imbernón (2001, 63) destaca que, para conseguir un desarrollo profesional cooperativo, se debe potenciar en el profesorado una nueva cultura que sirva para prevenir:

- El desarrollo de procesos autónomos en el trabajo docente se ha de entender como una autonomía compartida y no como una suma de individualidades.
- Se deben compartir procesos.
- Se ha de asumir un nuevo concepto profesional que incluya la indeterminación técnica.
- Se ha de dar importancia al desarrollo actitudinal y emocional en el colectivo.
- Se debe fomentar la autoestima colectiva delante de los problemas que aparecen en la enseñanza.
- Hay que crear nuevas estructuras organizativas que posibiliten una mejor enseñanza.
-

- **El desarrollo profesional desde una perspectiva comunitaria.**

La actual situación educativa, social y económica nos demuestra que sin la ayuda de la comunidad es difícil abordar aspectos educativos esenciales para los ciudadanos del futuro: democracia, interculturalidad, sostenibilidad, paridad... Desde este punto de vista, la comunidad, en un sentido que va más allá de la familia, ha de entrar en las instituciones que intervienen en la escolarización democrática (Imbernón, 2001, 64 y 2007, 99).

La construcción de la profesionalidad docente está totalmente vinculada a las necesidades educativas y formativas de la sociedad. Conviene reflexionar sobre la conveniencia de construir procesos de desarrollo profesional de forma coordinada y/o paralela con los procesos de desarrollo personal de los otros agentes sociales que también intervienen en la educación de los niños y jóvenes, tanto en el marco familiar como en ámbitos educativos formales (comunidades de aprendizaje...) y en los no formales (centros de tiempo libre, escultismo...).

- **El docente, protagonista de su proceso de desarrollo.**

Cabe destacar la necesidad de coordinar los procesos de formación inicial, la formación de principiantes y la formación permanente bajo un mismo proceso de desarrollo profesional que no tiene límites. Actualmente, ya no hay una etapa determinada en la cual el profesorado se forma y otra en la cual ejerce la práctica educativa. Por lo tanto, la formación ha de ser un elemento íntimamente ligado a la profesión si es que el profesorado quiere ser el protagonista de su

desarrollo profesional. Este protagonismo, de hecho, es imprescindible si lo que queremos es protagonizar innovaciones y mejoras en la práctica educativa.

- **La reflexión es el eje del desarrollo profesional.**

La práctica, la experiencia, por si misma no es garantía de una mejora constante en el quehacer profesional. La práctica se ha de someter a la autocrítica, al análisis, a la interrogación, a la opinión externa... Todo esto conducirá a una comprensión más profunda de la práctica educativa y nos abrirá nuevos interrogantes y nuevas experiencias prácticas y de investigación que nos enriquecerán individualmente y colectivamente, y mejoraran «el núcleo de la práctica educativa» (Elmore, 1996).

- **Conviene revisar los contenidos de los planes formativos.**

Frecuentemente, los contenidos de las actividades formativas tratan sobre actividades curriculares, actividades psicopedagógicas y organizativas, y generalmente dan prioridad a análisis teóricos muy alejados de la práctica educativa. Si el punto de partida es la práctica educativa, necesariamente nos tendremos que replantear la formulación de los contenidos formativos. Desde esta perspectiva, los programas se han de orientar hacia la formación de docentes capaces de dar respuestas pertinentes a las situaciones ambiguas, inestables y complejas que caracterizan la educación. Se trata, por tanto, de partir de las necesidades reales para proponer contenidos que fomenten y mejoren la capacidad de reflexión del docente y su capacidad para aceptar la ambigüedad esencial de la práctica educativa.

Sin duda el camino está iniciado, pero la formación permanente del profesorado tiene todavía mucho camino que recorrer. Se necesita una re conceptualización en el marco del desarrollo profesional de los docentes, pero ésta tiene que ser fruto de un análisis riguroso, de una planificación en profundidad, del trabajo colaborativo entre los agentes implicados y que escape de las copias fáciles de otros modelos. A las Illes Balears la estructura existente permite ir haciendo este camino que, sin duda, no hará más que mejorar la enseñanza y el éxito educativo de los futuros ciudadanos.

4. Referencias

ELMORE, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, Vol. 66, nº 1, pp. 1-26

MORIN (1983, 1999),
IMBERNÓN, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, nº 43 pp. 57-66.

IMBERNÓN, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó

PARELLADA, C. (2002). La formación en clave de cambio: transformar al docente, transformar a la persona. *Aula de Innovación Educativa*, nº 110, pp. 68-76

HOY HE TENIDO UNA TANGANA CON MARTÍN

¿ES POSIBLE DESARROLLAR COMPETENCIAS DE AFRONTAMIENTO DE LAS SITUACIONES DISTORSIONADORAS QUE ACONTECEN EN EL AULA? ¹⁴

Joan Teixidó Saballs
joan.teixido@udg.edu
Dolors Capell Castañer
Laura Serrats Gironella
Universitat de Girona. GROC¹⁵

Es jueves; a la hora del recreo, Marina, la profesora de sociales de 3º de ESO se reúne con Carmen, una buena amiga, que hoy tiene guardia de patio. Dirán a Carlos que se haga cargo de los chavales (otro día le devolverán el favor) y buscarán un rincón que esté al abrigo del viento, donde dé el solcito, donde se encuentren tranquilas, a gusto, sin estorbos ni interrupciones... Siente la necesidad de hablar, de desahogarse. Busca alguien que la comprenda, que la ayude... Alguien en quien confiar, con quien pueda compartir una situación que la inquieta, que, de momento, la desborda...

--Sabes que he tenido un "marrón" con Martín esta mañana?

--No, no sabía nada. ¿Qué ha pasado?

--Ya ves. Por lo que parece, hoy se ha levantado con los ánimos subidos y ha venido a clase a dispuesto a armarla. Al poco de haber empezado la clase me he dado cuenta que no sacaba el libro, ni la libreta, ni el cuaderno... Estaba pintando la mesa; hablaba en voz alta, molestando a los demás...

De entrada he optado por simular que no le veía. Algunas veces, funciona... como mínimo, los demás van trabajando. Hoy ha sido distinto. Cuando ha empezado a meterse con los compañeros, he tenido que intervenir. En primera instancia, he advertido de manera general, dirigiéndome a toda la clase, intentando que Martín se diera por enterado... pero no ha servido de nada. Entonces he optado por afrontar la situación.

--Venga Martín, ya está bien!. Calla, saca el libro y la libreta, y ¡ponte a trabajar!.

Se lo he dicho con convicción; con voz firme; procurando mostrar determinación.

¹⁴ El texto es una adaptación del artículo *Me la sua! O no?* publicado en catalán en *Traq. Revista dels mestres de La Garrotxa*. Núm 40, junio 2004, pp. 22-23.

¹⁵ El *Grup de Recerca sobre Organització de Centres* (GROC) es un colectivo de docentes y directivos de escuelas e institutos de Girona que forman un grupo estable de reflexión, análisis y formación sobre aspectos relacionados con la organización y la dirección de centros educativos y con el desarrollo profesional docente. Recientemente (2006 y 2008) han organizado jornadas dirigidas a la mejora de la convivencia escolar. Los resultados de su trabajo se encuentran en <http://www.joanteixido.org>

Los integrantes de GROC son Alba Abulí, Judit Albert, Joan Manel Barceló, Maria Sabina Beine, Gemma Boix, Josep Bofill, Esther Busquets, Anna Camps, Dolors Capell, Caterina Casanovas, Rosa M^a Casellas, Olga Coll, M^a Teresa Contreras, Eva Escajadillo, Esther Gibert, Lourdes Guitart, Iván Martín, Dolors Massa, Natàlia Nadal, Imma Marqués, Dolors Pairó, Montserrat Planas de Farnés, Raquel Pujol, Cristina Rodà, Assumpció Roqueta, Elena Saavedra, Laura Serrats y Joan Teixidó

--¿No me da la gana! --ha espetado Martín--

Lo ha dicho alto y claro; todo el mundo lo ha oído. Incluso es posible que se hay oído desde la clase contigua. Me estaba provocando. Martín quería armarla. Me he dado cuenta en seguida.

--No me gustan para nada tus modales. Eres un maleducado. Cállate y ponte a trabajar.

--¡Maleducada, lo serás tú!--chillando, con una voz cortante--

Jamás me habían respondido de esa manera. Con violencia. Me he sentido cohibida. El resto de la clase se mantenía en silencio. Estaban esperando mi reacción. No sabía qué hacer; notaba que estaba perdiendo el control de la situación.

--Si continúas así, no aprobarás el curso --he exclamado, en el último instante--

--¡Me la suda!

En este momento, me ha parecido que ya no podía más. Sentía el latir acelerado del corazón, las manos me han empezado a sudar... Sabía que debía procurar transmitir serenidad, control de la situación... pero, en realidad, me sentía impotente. Durante unos instantes ha pasado por mi cabeza la imagen de Luís, el profesor de inglés, mucho más corpulento y fuerte que yo, a quien Martín lesionó de un manotazo (aparentemente, fortuito) el trimestre pasado. Pero tenía que actuar: decir y hacer algo. Me encontraba perdida, desorientada y, en esta situación, he optado por la vía más fácil: expulsarlo. La situación era insostenible:

--Martín, sal de la clase. Aquí nadie responde con este tono.

-- Y un huevo.

Ha sido una respuesta inmediata, visceral. Se ha hecho el silencio. Al cabo de un momento, lentamente, muy lentamente, y sin decir ni media palabra, ha recogido las cosas y ha tomado el camino de la puerta. Ha salido a cámara lenta. Han sido unos instantes de máxima tensión. Todos callados. Todos pendientes de Martín.

Pues, no puedes quejarte... Al fin y al cabo, has tenido suerte. Como mínimo, ha salido de la clase.

--Precisamente esto es lo peor. Ha salido, es cierto pero lo que me preocupa es que esta situación, tarde o temprano, volverá a repetirse. Y ya no será únicamente Martín; habrá otros que, con el precedente de hoy, van a armarla. La manera como actúas ante estas situaciones es clave para ganarte la credibilidad y el respeto de la clase. He advertido que me adentraba en un terreno resbaladizo. Tenía clara la posición que debía adoptar y los argumentos que debía utilizar (lo que tenía que decir). Ello no obstante, a medida que iba avanzando la situación han surgido un conjunto de factores (la tensión, el tono de voz, los titubeos, mi actitud, las alteraciones en el habla, etc.) que me han traicionado. Todos han advertido (y yo la primera) que he perdido el control, la seguridad en mi misma para conducir la situación.

--¿Y qué piensas hacer?. Como tú bien dices, tarde o temprano se repetirá.

--En primer lugar, tenía que contárselo a alguien, tenía que exteriorizarlo, que revivirlo.

Después de esto; tal vez mañana, voy a pensar en ello. Revisaré mi comportamiento, procuraré verlo con otros ojos. Me plantearé objetivos de conducta. Lo entrenaré. Anticiparé posibles respuestas. Trabajaré algunos hábitos

básicos de aula... En definitiva, procuraré **construirme seguridades**, esperando el día que vuelva a plantearse una nueva situación de conflicto.

En este proceso, contar con un interlocutor que se encuentre en una situación paralela, con quien poder compartir valoraciones, interpretaciones y posibles soluciones, es de gran ayuda. Es enriquecedor para ambos. ¿Quieres serlo tú? amigo/a lector/a. Te invito a avanzar juntos.

A un docente de secundaria le es fácil imaginarse la situación descrita (de hecho, se trata de un caso real). Con las matizaciones y concreciones propias de cada contexto, el episodio que acaba de vivir Marina, no es excepcional (lo cual no significa, a mi entender, que sea algo común, habitual). De una u otra manera, todos hemos pasado o estamos pasando por situaciones similares. Hay algunos aspectos que a menudo se repiten:

- a) la provocación, el desafío, la invitación a la confrontación por parte de uno o de varios alumnos.
- b) la actitud expectante del resto de la clase, a menudo guardando un silencio severo.
- c) la consciencia de estar pasando una prueba, un examen... los resultados del cual van a tener trascendencia en el futuro
- d) la necesidad de pasar a la acción; cuando la pelota se encuentra en tu tejado, te corresponde a ti responder. Es entonces, y sólo entonces, cuando debes encontrar las palabras adecuadas, la actitud, el tono de voz, los gestos faciales, la posición corporal, el movimiento dentro del aula...
- e) las sensaciones y respuestas fisiológicas que uno experimenta: nerviosismo, coloración de la cara, aceleración del ritmo cardíaco, temblor, sudoración, etc.
- f)

Afrontar situaciones de este tipo forma parte del trabajo docente. El/la profesor/a entra al aula dispuesto a “dar” lengua, matemática o educación física, es decir, a intentar favorecer el aprendizaje de determinados contenidos curriculares. Para que ello sea posible es necesario que en el aula haya ambiente de trabajo. Desde esta perspectiva, la esencia del trabajo docente no reside en la materia sino en la construcción de ambientes de aprendizaje, lo cual sólo puede conseguirse mediante el trabajo de la materia. Ésta es (y lo ha sido siempre) la gran paradoja y, a su vez, el gran reto de la educación. Lo que sucede es que en los tiempos actuales las circunstancias han cambiado, el nivel de conflictividad ha aumentado, y se hace más patente la necesidad de desarrollar competencias de afrontamiento de situaciones de disrupción y/o hostilidad en el aula.

Son múltiples los factores que pueden tener en cuenta los docentes en la construcción de un clima de trabajo en el aula. Durante los últimos cuatro años, un equipo de profesores y profesoras de secundaria de la demarcación de Girona se ha dedicado a establecerlos y a caracterizarlos con una doble intención. Por un lado, con objeto de mejorar la práctica docente de cada uno de ellos: intercambiar experiencias, compartir y contrastar enfoques, poner en común la idea que cada uno tiene de la profesión, de los compromisos que implica... Por otro lado, para sistematizar ideas y ofrecer instrumentos de reflexión y mejora de la propia práctica al colectivo docente. Algunos de los factores considerados¹⁶ son las normas de aula, las primeras impresiones, la gestión del espacio, las habilidades de control y vigilancia, el establecimiento de relaciones interpersonales, la gestión del grupo-clase, etc.

¹⁶ Teixidó, J. (2000): *Ser profesor de secundaria hoy*. En http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf

Entre los diversos factores de gestión de aula, en los últimos tiempos se ha prestado notable importancia al afrontamiento de situaciones que pueden ser calificadas con diversos adjetivos (distorsionadoras, disruptivas, de indisciplina, conflictivas, de agresividad, críticas...) en función de la persona (lo que para un profesor es una muestra de indisciplina o falta de respeto para otro no lo es) y, también, de las características de la situación.

Parece incuestionable que su afrontamiento (tanto si nos gusta como si no) forma parte de la tarea docente. Tanto desde una dimensión personal como institucional. Desde la primera perspectiva, constituye una oportunidad para el docente para ganarse ascendente sobre el grupo, para afianzar su posición y su liderazgo y, también, para conocer a fondo a sus alumnos y a si mismo. A nivel institucional, el recurso de expulsar al chico o chica que se porta mal o bien de mandarlo al Jefe de Estudios, debe entenderse como algo excepcional; cuando pasa a formar parte de la cotidianidad pierde todo su valor. La solución debe buscarse, en primer lugar, en el aula; aquí, la actuación del docente (su manera de interpretar la situación, su actitud, sus habilidades, sus recursos personales...) tienen una importancia capital.

El afrontamiento de situaciones distorsionadoras o conflictivas en el aula constituye una competencia docente básica que puede adquirirse o desarrollarse (o, si se prefiere, *entrenarse*), a partir de situaciones y problemas reales. Cada docente, a raíz de un ejercicio de autoconocimiento de sus propias potencialidades y limitaciones, puede desarrollar los aspectos que le ayudarán a mejorar su competencia profesional para el afrontamiento de situaciones críticas. Las herramientas y los recursos para facilitarlos, existen¹⁷. Se trata de que el docente se interese por ello, se lo proponga como un reto, como una inversión de futuro.

¹⁷ Algunas de las acciones de formación más recientes pueden encontrarse en Agenda GROC <http://www.joanteixido.org/agenda.php> en las anotaciones que corresponden al 30 de junio y al 2 de octubre de 2008. En un futuro inmediato, la del 23 de enero de 2009

LA FORMACIÓN DE LA “PROFESIONALIDAD DOCENTE”

Fausto Presutti

ISPEF Italia

fausto.presutti@fastwebnet.it

1. Prefacio

En el siglo XXI la escuela, siendo la institución social destinada a la transmisión de los conocimientos, de las competencias y de los valores culturales de la comunidad, está viviendo grandes cambios puestos necesarios por la nueva organización económica y cultural de la sociedad con el fin de educar los jóvenes a vivir y realizarse sí mismos en la actual sociedad tecnológica, compleja y democrática.

Es indispensable, por lo tanto, que los docentes adquieran una competencia profesional acerca de las reglas y características psicológicas que permiten la realización de una eficaz y satisfactoria intervención educativa durante las experiencias escolares, competencia que permita entrar en sintonía con las motivaciones, las capacidades y las características de personalidad de cada alumno.

Es importante que cada docente aprenda a desarrollar su propio modo de educar y de ponerse en relación con los alumnos, conectando las teorías de las Ciencias de la Educación a la práctica cotidiana, al fin de realizar un eficaz proyecto didáctico, adecuado al contexto socio-cultural donde obra. De esta manera, las estrategias adquiridas espontáneamente y la experiencia educativa del docente se estructuran progresivamente en metodologías e instrumentos profesionales, que permiten:

- el desarrollo y la expresión de las exigencias, de las motivaciones y de la personalidad de cada alumno;
- la estimulación y la animación de los procesos y de las habilidades lógico-intelectivas de los alumnos;
- la construcción de una serie de modelos psico-pedagógicos que permiten obrar e interactuar con los alumnos desarrollando sus capacidades afectivas y creativas, de manera armónica y global.

El grande cambio en la escuela es realizar la cualificación profesional de los docentes, de los directores escolares y de los responsables institucionales con respecto de su capacidad y competencia de:

- trabajar en grupo y de analizar las dinámicas psico-sociales que ocurren con y entre los alumnos;
- evaluar las capacidades de aprendizaje de los alumnos y las competencias en las disciplinas de estudio;
- saber hacer las lecciones por el medio de las técnicas educativas;
- estimular interés, motivación, participación, investigación, creatividad en el aprendizaje de las disciplinas;
- hacer aprender el método de estudio personalizado a cada alumno y desarrollar las capacidades de autonomía y de trabajo de grupo en el conocimiento;
- el continuo desarrollo de la calidad de los procesos formativo en la clase de los alumnos.

Eso impone a los docentes una constante verificación de sus propios comportamientos en base al conocimiento de las dinámicas psicológicas tanto individuales como sociales, tomando en consideración que el cumplimiento de la madurez y del desarrollo personal es esencial en cada fase del proceso educativo actuado con los adolescentes y con los jóvenes.

El pasaje de una escuela centrada en el docente a una escuela basada en la interacción enseñanza-aprendizaje y en la colaboración educativa entre los docentes está determinado sobre todo por un detallado proyecto socio-psico-pedagógico que respete y desarrolle las exigencias y las potencialidades de los alumnos y que incremente la profesionalidad docente.

El aprendizaje de la profesionalidad docente es un programa estructurado en la documentación, en el análisis y en la planificación de las intervenciones didácticas con los alumnos y en las elecciones decisionales de los consejos de clase y del claustro en las escuelas interesadas en el programa formativo. Este trabajo permite identificar, utilizar y evaluar los resultados didácticos logrados durante las experiencias escolares que los docentes viven diariamente, de manera que puedan adquirir operativamente los instrumentos, las metodologías y las capacidades profesionales. Por lo tanto, el empeño del profesor se realiza directamente a través del trabajo profesional que ejecuta en la escuela, elaborando y realizando estrategias operativas y soluciones eficaces para mejorar su propia *Profesionalidad docente*.

La finalidad principal del aprendizaje de la Profesionalidad Docente es, por lo tanto, la valorización y el desarrollo de la profesionalidad de los docentes y de los directivos escolares por medio del análisis de los procesos educativos y de los resultados didácticos producidos durante las experiencias escolares en las cuales son implicados cada día. Contemporáneamente al análisis y a la evaluación de las actividades escolares, se prevé la adquisición y la reflexión conceptual sobre los modelos pedagógicos y sobre los criterios metodológicos adoptados durante el programa formativo, que se caracterizan por las reglas de las Ciencias de la Educación.

Por lo tanto, la primera característica basilar del aprendizaje de la Profesionalidad Docente es el hecho que sea *experimental*: así durante los encuentros no se adquiere sólo información sino los profesores trabajan y participan activamente, explicitando sus dinámicas relacionales, las elecciones gestionales y de intervención con los alumnos, en el ámbito del consejo de clase y en lo del claustro donde obran, y las reflexiones teórico-metodológicas que han elaborado.

De la constante y personal relación que el profesor tiene con los expertos y con los colegas de su grupo depende la calidad, la intensidad y la eficacia de su actualización-formación. Por esta razón, los profesores que participan en el aprendizaje de la Profesionalidad Docente son al máximo 25-30 por cada grupo experimental, puesto que cada profesor tiene que poder estructurar y elaborar “su” programa formativo, connotado por su vivencia pedagógico-didáctica, por su estilo de personalidad y por sus estrategias cognitivas, en base al contexto escolar de los colegas-docentes, a las motivaciones y a las capacidades de los alumnos con que opera, a las exigencias y a las esperanzas de las familias.

DEL PROYECTO “PROFESIONALIDAD DOCENTE” DEL ISPEF A LA REFORMA EN ITALIA DE LA LEY 53/03

1. El Plan de Estudio Personalizado del primer ciclo de la instrucción.

A través de los Planes de Estudio Personalizados (PSP) de la Reforma escolar de Italia con la Ley 53/03 (denominada “*Reforma Moratti*”) y del D.Lvo 59/04 se deja la vía “*de lo general cultural a lo particular personal*” y se obra “*de lo particular personal a lo general cultural*”.

Hay un giro copernicano en comparación a la organización didáctica precedente. En efecto antes había el programa ministerial que era distribuido para la enseñanza en partes más pequeñas (Unidades Didácticas).

Ahora no hay desde el principio un único bloque sino los docentes disponen de muchos elementos (los Objetivos Específicos de Aprendizaje de las Indicaciones Nacionales) para la composición de un mosaico completo y mejor por cada uno de los alumnos que tienen.

“Los Objetivos Específicos de Aprendizaje (OSA) son proposiciones descriptivas de comportamientos cognitivos y afectivo-relacionales, de conocimientos de habilidades y de competencias relativos a cada disciplina o educación”.

De la misma manera, por la realización del Proyecto “Profesionalidad Docente”, por medio del perfil del alumno se identifican los roles de socialización y de aprendizaje y la competencia didáctica de cada alumno, y a partir de estos se elabora el Proyecto Educativo Personalizado - PEP.

Por lo tanto, se halla una convergencia formativa entre el PEP propuesto por el ISPEF y el PSP ilustrado en la Ley 53/03 y en el D. Lvo 59/04.

En ambos se encuentra la palabra clave “PERSONALIZADO”, entendida en el sentido de oportunidad formativa a ofrecer a cada alumno según sus exigencias y sus capacidades, determinadas por el desarrollo (UNIDADES DE APRENDIZAJE) y por la verificación (PORTAFOLIO DE LAS COMPETENCIAS), sin la imposición de objetivos ministeriales. Esto permite el pasaje de una *Escuela de masas* en que los objetivos formativos de cada alumno son iguales por todos, a una *Escuela de Calidad* en que los objetivos formativos de cada alumno son personalizados y contextuales en base a sus motivaciones y esperanzas.

Es por lo tanto necesario que los docentes sean capaces de poner en práctica procedimientos de enseñanza/aprendizaje y la profesionalidad docente que se basa en el involucramiento de los alumnos y de las familias en la vida de la escuela y se basa también en la documentación de las adquisiciones didácticas del programa formativo personalizado y contextualizado de cada alumno.

La principal finalidad del Proyecto “Profesionalidad docente” es precisamente la formación de la profesionalidad docente, para el desarrollo de programas didácticos personalizados y para la mejora de la calidad del sistema escolar por medio de una relación eficaz entre docentes-alumnos-familias.

2. De la documentación del Proyecto “Profesionalidad docente” al portafolio de las competencias individuales

En la realización del Proyecto “Profesionalidad docente” es parte integral la Documentación de las experiencias escolares de docentes, alumnos y padres y de la reflexión personalizada y contextualizada de la vida escolar .

A través de la Reforma italiana con la ley 53/03 y el D. Lvo 59/04 es expresamente introducido un Documento denominado **portafolio de las competencias individuales**.

El **Portafolio** es una colección de los trabajos del alumno, efectuada por criterios explícitos y pertinentes con el plan de estudio. Ésto tiene la finalidad de formación de la persona y de valorización de sus competencias por medio de los conocimientos y de las habilidades que son asimilados. Los materiales son introducidos en el **Portafolio** con las puntuales anotaciones del docente, del padre y del estudiante mismo.

Según las Indicaciones Nacionales el Portafolio de las competencias individuales incluye una sección dedicada a la **evaluación** y otra destinada a la **orientación**.

En base a las experiencias del Proyecto “Profesionalidad docente” se propone el siguiente *modelo de realización* del Decreto Legislativo sobre el **Portafolio**:

1) SECCIÓN EVALUACIÓN
(rellenada por los *docentes*)

<p>ANOTACIONES COGNITIVAS</p> <p>Instrumentos: Objetivos formativos Pruebas objetivas - TEST PSP = PEP UNIDAD DE APRENDIZAJE</p> <p>Evaluaciones Proceso de aprendizaje Objetivos formativos del PSP = PEP</p>	<p>ANOTACIONES CONDUCTUALES</p> <p>Convivencia civil..... Capacidad de proponer..... Autonomía..... Identidad..... Responsabilidad..... Elecciones..... Resolución de problemas</p>
--	---

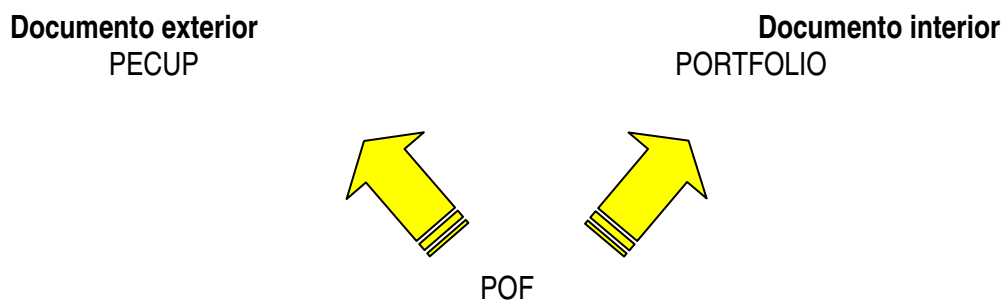
2) SECCIÓN ORIENTACIÓN/ DOCUMENTACIÓN
(realizada por *docentes-alumnos-padres*)

PARTE AL CUIDADO DEL DOCENTE	
Elaborados, documentos y producciones significativas por:	
<ul style="list-style-type: none"> a. Potencialidad b. Creatividad c. Proceso de aprendizaje d. Competencias adquiridas 	<p style="text-align: center;">A través de</p> <ul style="list-style-type: none"> Tests Educativos Tests Educativos Tests Educativos Tests Didácticos
PARTE AL CUIDADO DEL ALUMNO	
<p>En el programa de formación “Profesionalidad docente” el conocimiento del alumno es realizado por medio de las categorías pedagógicas de cuatro ámbitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> e. didáctico- operativo → saber actuar f. lógico- cognitivo → saber conocer g. socio- relacional → saber comunicar h. psico- emocional → saber ser <p>Las varias estructuraciones propuestas para el portafolio establecen precisamente que los materiales producidos por el alumno a introducir en el portafolio sean repartidos en 4 categorías :</p> <ul style="list-style-type: none"> aprendo a actuar a solas aprendo a conocer aprendo a comunicar y a vivir con los otros aprendo a ser 	
PARTE AL CUIDADO DE LAS FAMILIAS	
<ul style="list-style-type: none"> i. Actitudes j. Intereses k. Orientación al estudio l. Personalidad m. Problemáticas extra escuela n. NECESIDADES FORMATIVAS 	<p style="text-align: center;">Por medio de cuestionarios sobre el sistema de Calidad</p>

3. PECUP – PORTAFOLIO - POF

La nueva organización escolar construye un **documento interior** (Portafolio) de “*biografía cognitiva*” que es un modelo “*diacrónico – del procedimiento*” que acompaña y registra el proceso en su desarrollo con objetivos formativos reportados en el **documento exterior**: el Perfil Educativo, Cultural y Profesional del estudiante (PECUP).

El PECUP es el documento divulgable al exterior que describe el programa formativo logrado por el estudiante durante el Primer Ciclo de Instrucción (6 – 14 años) y representa lo que un estudiante de 14 años, en conclusión, tiene que **saber y hacer** para ser **hombre y ciudadano**.



El POF, como es notorio, es el documento del Plan de Oferta Formativa en que la escuela expone los objetivos que quiere lograr y la planificación de las actividades a realizar durante el año escolar. El POF es el **eslabón perdido** de los dos documentos (PECUP y PORTOLIO) para la realización del programa formativo personalizado y contextualizado de cada alumno.

3. El programa formativo de los profesores

El programa formativo para los docentes de cada orden y grado es caracterizado por el Master bienal de formación “**EXPERTO DE METODOLOGIAS EDUCATIVAD Y DOCIMOLOGIA**”.

Las finalidades por el aprendizaje de la Profesionalidad Docente aspiran a hacer adquirir las siguientes competencias profesionales:

- 1) saber realizar experiencias escolares utilizando metodologías didácticas y contenidos estimativos;
- 2) saber escribir y documentar de manera científicamente correcta las experiencias escolares realizadas;
- 3) saber construir hipótesis psicopedagógicas y estrategias de intervención escolar en base a la documentación producida;
- 4) saber analizar y evaluar las propias experiencias escolares aun a distancia de tiempo o las de otros docentes que siguieron el mismo trayecto formativo.

El programa formativo de los docentes es caracterizado por la experimentación de las siguientes actividades educativo-didácticas:

- 1) capacidad de estructuración, transcripción, análisis y evaluación de las *observaciones/escuchas* tanto al principio del año, como de noviembre a enero y como de marzo a mayo;

2) la realización de *perfiles de los alumnos* en base a las características operativas, cognitivas, relacionales y psicológicas, tanto al principio del año, como en febrero y en mayo;

3) la realización de pruebas educativas que permiten obtener la *clase ideal de cada alumno*, las redes de comunicación y sus relaciones psico-sociales, tanto en noviembre como en marzo;

4) la construcción de hipótesis de proyecto educativo (sin una necesaria realización operativa) que permita estructurar las relaciones sociales y los aprendizajes escolares de los alumnos y de los docentes de manera optimal, significativa y eficiente.

Los argumentos que serán desarrollados y experimentados en el 1er y 2do año de aprendizaje de la Profesionalidad Docente pueden ser esquemáticamente identificados a través de la relación escrita conclusiva que tendrá que ser entregada para el término del programa formativo.

4. Los ámbitos del programa formativo

El programa formativo de los docentes está caracterizado por la realización de una experimentación educativo-didáctica bienal en la clase de alumnos donde se trabaja.

La experimentación en el 1er año de aprendizaje de la Profesionalidad Docente está estructurado en los siguientes cinco ámbitos:

1) **ámbito “Planificación de Comunidad”**: adquisición de las capacidades de planificación en el marco del POF (Plan de Oferta Formativa) de la escuela, en base a las exigencias de la comunidad donde se trabaja. Escuela como Centro Cultural Polifuncional de Comunidad. Planificación en red;

2) **ámbito “Metodologías Educativas”**: adquisición de la capacidad metodológica de observación/escucha de las experiencias escolares. Experimentación del método de la Investigación-Acción. Adquisición de las competencias en la documentación de las experiencias escolares;

3) **ámbito “Socio-Relacional”**: conocimiento, análisis y evaluación de las relaciones psico-sociales entre alumnos, grupo-clase y docentes. Identificación, tabulación y análisis de los roles escolares. Ambientación de los espacios y de las estructuras educativas. Construcción de Mapas socio-relacionales;

4) **ámbito “Planificación Educativa”**: conocimiento y análisis de la planificación en el sector escolar por medio de la descripción del perfil de los alumnos y la encuesta de las categorías pedagógicas de los docentes. Adquisición de los instrumentos de tabulación y análisis de las características didáctico-operativas, lógico-cognitivas, socio-relacionales y psico-emocionales de los alumnos para la estructuración del programa formativo personalizado y de la planificación educativo-didáctica de clase.

5) **ámbito “Evaluación Formativa”**: conocimiento y análisis de la evaluación escolar como instrumento de las Ciencias de la Educación. Adquisición de una rejilla de lectura de los indicadores didácticos y de las estructuras pedagógicas para realizar la “evaluación formativa”.

La experimentación en el 2do año de aprendizaje de la Profesionalidad Docente, además de realizar los cinco ámbitos del primer año, está estructurada en los siguientes cinco ámbitos:

6) **ámbito “Metodologías Psico-Pedagógicas”**: conocimiento y análisis de los coloquios, de los cuestionarios informativos y de la comunicación educativa y en red;

7) **ámbito “Psico-Cognitivo”**: conocimiento, análisis y evaluación del universo mental de los alumnos por medio de la estructuración del mapa de los procesos cognitivos y de las capacidades psico-cognitivas de cada alumno y de la clase en general.

8) **ámbito “Psicometría”**: adquisición de metodologías para la realización, la tabulación y el análisis de Test Educativos para identificar y potenciar las habilidades lógico-cognitivas, las capacidades artístico-expresivas.

9) **ámbito “Profesionalidad docente”**: conocimiento, análisis y evaluación de las competencias de comunicación, de los estilos cognitivos y de las características de personalidad de los docentes en la relación de enseñanza-aprendizaje escolar con los alumnos. Adquisición de las capacidades metodológicas de reflexión profesional y de planificación educativa en base al tipo de enseñanza y de intervención didáctica en la relación con los alumnos, con los colegas y con las familias.

10) **ámbito “Calidad del Sistema Escolar”**: conocimiento y ahondamiento de las temáticas de la Evaluación y de la Gestión escolar para el desarrollo de una Cultura de la Calidad del Sistema Escolar. Adquisición de metodologías para la realización, la tabulación y el análisis de Cuestionarios para la Calidad del sistema escolar.

Cada ámbito es conocido por medio de la constitución de un *laboratorio educativo* caracterizado por la experimentación de metodologías y de un programa didáctico, por la documentación de las actividades realizadas y por la reflexión sobre las experiencias escolares que cada docente vive con propia clase de alumnos. La constitución de un “laboratorio educativo” permite al docente adquirir una mentalidad científica (experimentación, evaluación y construcción de hipótesis), caracterizada por ciclos de actividades escolares, que son estructuradas en orden jerárquico y evolutivo. Durante el aprendizaje de la Profesionalidad Docente, el profesor adquiere progresivamente una mentalidad científica a partir de su vivencia profesional y de sus experiencias escolares para llegar a la constante y cotidiana relación con los alumnos y con su realidad escolar y a la progresiva interiorización de las reglas y de los instrumentos metodológicos que caracterizan la Ciencia de la Didáctica, las Ciencias de la Educación y las Ciencias Humanas.

En conclusión, el programa formativo de cada profesor está determinado por la realización de los 10 laboratorios educativos en la clase de alumnos donde trabaja y por la socialización profesional con colegas del mismo nivel escolar, con los directivos escolares y con los profesores de varios ordenes escolares que están adquiriendo la misma mentalidad científica acerca de los procesos educativos y están efectuando la misma experimentación metodológica sobre las actividades didácticas.

- AEBLI H., (1965) *I principi fondamentali dell'insegnamento*, Firenze, Giunti-Barbera.
AUSUBEL D.P., (1987) *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli.
BAIR M., WOODWAR R.G. (1973) *La pratica del team teaching*, Torino, Loescher.
BERTOLINI P. - CAVALLINI G.I., (1977) *Metodologia didattica*, Milano, Bruno Mondadori,
BLOCK J.H.,(1977) *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Torino, Loescher.
BLOOM B. S. e GUILFORD J. P., (1977) *La programmazione didattica*, Roma, Armando
BOSCOLO P., (1978) *Obiettivi e valutazione nel processo educativo*. Padova, Liviana.
CALONGHI L., (1976) *Valutazione*, Brescia, La Scuola, *Sperimentazione nella scuola*, Roma, Armando, 1978
CHAMBERLIN L.J., (1974) *Team Teaching, organizzazione e amministrazione*, Roma, Armando,
DE BARTOLOMEIS F., (1974) *Valutazione e orientamento*, Torino, Loescher,

- DE LANDSHEERE G., (1973)*Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, Firenze, Nuova Italia. (1973) *Introduzione alla ricerca in educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- DEWEY J., (1949)*Democrazia e educazione*, Firenze La Nuova Italia.
- DUSSAULT G., LECLERC M., BRUNELLE J., TURCOTE C., (1976) *L'analisi dell'insegnamento*. Roma, Armando.
- EMERY F.E. (a cura di), (1974) *La teoria generale dei sistemi*, Milano, Franco Angeli.
- GATTULLO M., (1968) *Didattica e docimologia*, Roma, Armando.
- IZZO D., MANCASSOLA G., (1977) *Il curriculum*, Firenze, Le Monnier.
- LUMBELLI L. (a cura di), (1975) *La didattica della ricerca*, Milano. Franco Angeli.
- MAGER R.F., (1978) *Come progettare l'insegnamento. Metodi e mezzi di istruzione*, Teramo, Lisciani & Zampetti.
Gli obiettivi didattici, Teramo, Lisciani & Zampetti, 1978
- MARAGLIANO R., VERTECCHI B., (1977)*La programmazione didattica*, Roma, Editori Riuniti.
- MARAGLIANO R., VERTECCHI B., (1978)*La valutazione nella scuola di base*, Roma Editori Riuniti.
- PELLERREY M., (1983)*Progettazione didattica*, Torino, SEI.
- PONTECORVO C., (1987)*Psicologia dell'educazione*, Teramo, Lisciani & Giunti.
Analisi del processo didattico, Brescia, La Scuola, 1975
- PRESUTTI F., (1990)*Test psicodiagnostici per l'insegnamento*, Roma, Aleph.
(1990)*Psicologia della conoscenza e dell'apprendimento*, Roma, Aleph.
(1991)*Le relazioni psico-sociali nella scuola d'infanzia*, Roma, Aleph.
- SCURATI C., (1976) *Insegnare per educare. Proposte di didattica formativa*, Napoli, Morano.
- TAUSCH R., TAUSCH A.M., (1979)*Psicologia dell'educazione* Roma, Città Nuova.
- TITONE R., (1975)*Problemi generali di psicopedagogia*, Roma, Bulzoni.
(1975)*Metodologia didattica*, Roma, LAS.
- TRISCIUZZI L., (1976) *La sperimentazione*, Firenze. Le Monnier
- TROMBETTA C., (1985)*Psicopedagogia degli apprendimenti*, Bologna, Zanichelli.
- VERTECCHI B., (1976)*Valutazione formativa*, Torino, Loescher.
- VIGLIETTI M., (1976)*Valutazione scolastica e diagnosi psicologica*, Roma, Ed. Paoline.
- VON BERTALANFFY L., (1971), *Teoria Generale dei Sistemi*, Milano, ILI.
- WARWICH D. (1971), *Team Teaching*, London, University of London Press.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL SISTEMA EDUCATIVO RUMANO

Romita Bumbu IUCU (Director),

Cosmina Marinela MIRONOV

Anca Elena BORZEA

Universidad de Bucarest

iucu@unibuc.ro, cosminamironov@gmail.com, ancaborzea@gmail.com

Resumen

La formación inicial y continua del profesorado se ha encontrado, igual que los demás componentes del sistema, en una etapa de búsquedas identitaria, de expansión y diversificación, tanto más cuanto que la multiplicación de los retos con los que se enfrenta el sistema de enseñanza en general, y el sistema de preparación del profesorado, en particular, ha determinado reacciones de entre las más diversas, tanto científica, como ¿por qué no? política y socialmente.

Es necesario que observemos que la reformación del sistema de formación inicial y continua del profesorado la representa el hecho de que su reforma no constituye un objetivo en sí, sino una premisa para realizar una misión esencial de la carrera docente (la construcción de una carrera docente real, orientada, motivadora y abierta para el profesorado de Rumania).

1. Introducción

La educación y la formación se han convertido en prioridades de la política del Consejo de la Unión Europea en el contexto más amplio de las políticas económicas y sociales (conforme al Proceso de Lisboa). El papel importante que la formación del personal didáctico ha de asumir en el marco de las reformas educacionales queda explícitamente expresado en el documento “La inversión en el desarrollo de las competencias para todos” (“*Investing in competencies for all*”, OECD 2001), que se ha convertido en un objetivo estratégico. Las sociedades del conocimiento basadas en procesos de aprendizaje dinámico dependerán de profesionales altamente calificados en contextos variados (ej. el aprendizaje durante toda la vida, e-learning¹⁸, educación inclusiva). En estas condiciones, la educación inicial y el desarrollo profesional continuo del profesorado se han convertido en el objeto de una rápida expansión, diversificación y profesionalización.

C. Day (2001) afirma que los profesores son, potencialmente hablando, el elemento activo más importante a la hora de hablar sobre una sociedad del aprendizaje”, lo que supone que ha de acordarse una importancia máxima a su formación inicial, al período de inserción profesional, como también a la formación continua.

En Rumania, recae sobre el Ministerio de la Educación, Investigación e Innovación (MEII) la responsabilidad de apoyar la formación y perfeccionamiento del profesorado en el sistema nacional de enseñanza, y establecer una serie de estándares de calidad reconocidos a nivel nacional y promovidos a través de los órganos especializados.

2. Experiencias de proyección e implementación de las políticas educativas en el campo de la formación del profesorado en el sistema de enseñanza rumano

La premisa sobre la que ha de fundamentarse un análisis de política educativa en este campo es que la formación del profesorado representa *una prioridad del sistema de enseñanza* rumano, aparentemente poco valorada, pero que de hecho se encuentra en estrecha correlación con los demás componentes de la reforma del sistema de enseñanza. La más importante observación desde el punto de vista del sistema de formación inicial y continua del profesorado la representa el hecho de que su reforma *no*

¹⁸ e-learning = enseñanza virtual

constituye un objetivo en sí, sino una premisa para realizar una misión esencial la carrera docente (la construcción de una carrera docente real, orientada, motivadora y abierta para el profesorado de Rumania).

La fractura entre la formación inicial y la continua representa otro gran problema que exige una solución moderna y flexible. Se sabe que entre las dos dimensiones – la formación inicial y la formación continua – ha de existir una interacción permanente, acompañada por una coherencia de las políticas educativas en este campo. Consideramos que el único criterio a la hora de establecer las concordancias e implicaciones lógico-científicas entre la formación inicial y la continua lo representa el *sistema de créditos transferibles de los estudios*. Más allá de las ventajas y limitaciones del sistema de créditos transferibles, analizados en los futuros párrafos desde la perspectiva de la formación inicial y de la continua, puede advertirse la contribución significativa en la reforma sobre fundamentos nuevos, flexibles y abiertos al sistema.

Como ya se sabe, la formación inicial está subordinada a las universidades que, a través de los departamentos especializados, forman profesores. Desde un punto de vista correlativo, la formación continua queda lo suficientemente dependiente de la formación inicial e implícitamente de la respectiva institución, la universidad. Este hecho, por un lado, permite una continuidad y un desarrollo correlativo de mecanismos formativos para la progresión en la carrera, pero, por otro lado, aísla parcialmente el proceso de formación teórica sobre fundamentos conceptual-pedagógicos.

2.1. La etapa de proyección y desarrollo de las políticas educativas en el sistema de formación del profesorado: 2000-2005

2.1.1. La situación existente a principios del año 2000 en el campo de la formación del profesorado

La formación inicial y continua del profesorado se ha encontrado, igual que los demás componentes del sistema, en una etapa de desarrollo relativo. La multiplicación de los retos con los que se confronta el sistema de enseñanza en general, y el sistema de preparación del profesorado, en particular, ha determinado reacciones de entre las más diversas, tanto científica, como ¿por qué no? política y socialmente.

La ausencia de una escala de valores con respecto a las opciones consensuales que tengan como objetivo la evolución y desarrollo del sistema de enseñanza desde la perspectiva de la carrera profesoral ha facilitado estados de confusión e incluso de crisis. Por otro lado, siendo la economía en una fuerte recesión, ha acentuado la disminución de las disponibilidades de financiación para la enseñanza en general y especialmente para la formación de los profesores. El hecho de no haber sido concienciada en aquel entonces la idea de que *los gastos de este sector tendrían que considerarse inversiones en recursos humanos*, los fondos presupuestarios no pudieron cubrir las exigencias legítimas de aumento de los gastos. Añadimos a esto, otro gran problema que concierna a los directores de este sector: las instituciones de enseñanza todavía no disponían de mecanismos adecuados para la colección de fondos suplementarios y para la eficiente gestión de los mismos.

Los recursos humanos de la educación representan una parte significativa de la fuerza laboral a nivel nacional (4,32% en 2004), lo que justifica el interés y las preocupaciones capitales en el campo de la profesionalización de la carrera profesoral. La evolución del número de los profesores en la enseñanza preuniversitaria ha registrado fluctuaciones relativas, con un marcado crecimiento al nivel de la enseñanza liceal, mientras que para la enseñanza superior puede observarse una tendencia claramente ascendente, de 27959 profesores en 2000-2001 a 30857 en el curso académico 2004-2005.

Todos los elementos anteriormente presentados se enmarcan en las coordenadas de definición de la situación del sistema de formación de los profesores en el año 2000.

2.1.2. La estrategia de desarrollo del sistema de formación inicial y continua del personal de la enseñanza preuniversitaria – 2001-2004

Uno de los documentos, en nuestra opinión, de gran importancia para la reestructuración del sistema de formación inicial y continua del personal de la enseñanza preuniversitaria fue constituido por *La estrategia de desarrollo del sistema de formación inicial y continua del personal de la enseñanza preuniversitaria – 2001-2004*". Este documento representó un medio eficiente para la adaptación de los programas específicos del campo a las exigencias y acuerdos europeos a los que Rumania había

participado. Después de su presentación a los foros internacionales, la Comisión Europea, el Banco Mundial, los expertos rumanos fueron invitados a unas de las más importantes manifestaciones en este campo: la Conferencia Europea para Formación y Desarrollo Profesional – Aalborg, 2002, la Conferencia de los Ministros de la Educación, Chipre, 2003.

El mensaje esencial de la estrategia fue la profesionalización de la carrera docente, y el contenido de este documento apuntaba a las siguientes finalidades:

- La profesionalización de la carrera docente en Rumania;
- La reconsideración de la relación entre el componente teórico y el práctico dentro del currículo de preparación de los profesores mediante la extensión de la ruta de formación inicial hasta la obtención del título de profesor/maestro a través de la superación del examen de *definitivat*¹⁹;
- El desarrollo de un mercado educacional de los programas de formación continua” basado en un sistema de competencia leal a través del que los profesores se benefician de una oferta diversa por parte de los proveedores de formación continua;
- La correlación de las estructuras y momentos de la carrera docente con los estándares educativos, y garantizar una dinámica profesional mediante la utilización del sistema de créditos profesionales transferibles;
- El desarrollo de unas estructuras institucionales modernas con el objetivo de optimizar las actividades de formación continua del personal docente: el Centro Nacional para la Formación del Personal de Enseñanza Preuniversitaria (CNFP);
- La ampliación de las competencias específicas de los profesores en la utilización de las tecnologías informacional y de comunicación;
- El desarrollo profesional de los profesores sin calificación;

El documento anteriormente presentado propone una manera moderna de enfocar el proceso de formación inicial y continua, dedicada a la profesionalización de la carrera docente, a la consolidación del estatuto de la profesión didáctica, centrada en movilidad y evolución, en el desarrollo profesional y dinámica profesional a nivel europeo (la aplicación del sistema de créditos profesionales transferibles). La implementación de esta propuesta debutó en la segunda parte del año 2001, tanto para el componente de formación inicial, como para el de formación continua.

2.2. La etapa de redefinición y consolidación del sistema de formación de los profesores: 2005

Hay que observar, a nivel de un análisis longitudinal, que hacia el final del período 2003-2004 se registró un estancamiento con respecto a la implementación constante de las políticas en el campo anteriormente mencionado. La formación continua, el estatuto de los proveedores, la acreditación de los programas de formación, la funcionalidad del CNFP representaron debilidades perceptibles en el plan de la coherencia y constancia de las decisiones de política educativa.

El comienzo del año 2005 y su primera parte sitúan el campo de la formación inicial y continua del personal docente en un ámbito de cambios profundos marcados por un vigoroso re-start de las principales estructuras, programas y actos normativos, como instrumentos de política educativa del campo mencionado.

2.2.1. Principios estratégicos

En conformidad con el documento de política de MEII los principios estratégicos que orientarán el desarrollo del sistema de formación para el período inmediato pueden ser:

- La proyección y el desarrollo del sistema de formación inicial a través de las instituciones de enseñanza superior en relación con una serie de competencias por un lado, y con otra serie de estándares de calidad por otro lado – la profesionalización de la carrera docente;

¹⁹ (nota de los autores) – dentro de 2 años después de las oposiciones para ocupar una plaza libre (proceso llamado *titularizare*), hay que hacer otro examen, cuya superación supone recibir el derecho permanente de profesar. Este último examen se llama *definitivat/ definitivare*.

- Situar el sistema de formación en el contexto europeo del desarrollo profesional continuo / del aprendizaje y formación durante toda la vida (“lifelong learning”);
- Orientar el sistema de formación hacia movilidad y evolución tanto a nivel de la formación inicial, como a nivel de la formación continua;
- Fomentar el partenariado tanto con respecto a las relaciones inter-escolares, como trans-escolares (industria, agentes económicos, proveedores de formación continua).

2.2.2. Orientaciones estratégicas a nivel del sistema de formación inicial y continua

Con vistas a la elaboración de una estrategia coherente y completa con respecto al sistema de formación inicial y continua del profesorado pueden establecerse las siguientes orientaciones prioritarias:

- redimensionar la relación entre el componente teórico y el práctico del currículo de preparación del profesorado mediante la extensión de la ruta de formación inicial hasta la obtención del título de profesor mediante la superación del examen de *definitivă*;
- el desarrollo de programas de tipo postuniversitario (máster) para la formación inicial del profesorado y la aplicación de los términos que comprende el Proceso de Bolonia en este sentido;
- asegurar una coherencia al nivel del inicio de la carrera docente mediante la adaptación del sistema de certificación a los mecanismos de reclutamiento profesional (clarificar la relación entre “*definitivare*” și “*titularizare*”);
- redefinir el período de inicio en la carrera docente mediante la introducción del sistema de asistencia y conciliación (introducir el sistema de mentoría);
- la consolidación del “mercado educacional de los programas de formación continua”, basada en un sistema de competencia leal a través del que el profesorado beneficie de una oferta diversa por parte de los proveedores de formación continua;
- la correlación de las estructuras y momentos de la carrera docente con los estándares educativos, y asegurar una dinámica profesional mediante el uso del sistema de créditos profesionales transferibles – cuantificar los puntos de crédito para obtener los grados docentes;
- la consolidación del papel del CNFP como estructura institucional moderna con el objetivo de optimizar las actividades de formación continua del personal docente;
- extender las competencias específicas del profesorado en la utilización de las tecnologías informacional y de comunicación;
- finalizar el proceso de desarrollo profesional del profesorado sin calificación.

2.2.3. La formación inicial del profesorado

Para cumplir las finalidades mencionadas hacen falta unas actividades de coordinación, evaluación y optimización de todo el sistema de formación inicial y continua del profesorado.

Una actividad extremadamente importante es la de coordinación del proceso de proyección de *los estándares nacionales para la profesión docente*, tanto para los profesores entrantes, como para los con más experiencia en el sistema, con el objetivo de identificar las competencias generales y específicas de los profesores hallados en distintos momentos de la evolución en la carrera.

Una variable importante para reglar el sistema de formación es el currículo para los dos niveles de formación (inicial y continua). En este sentido, para la formación inicial es necesario aplicar y generalizar *los estándares curriculares nacionales* (hecho ya realizado por OMEdC²⁰ N.º. 4343/2005, documento que regula la estructura curricular de los programas de formación inicial desarrollados mediante Departamento para la Preparación del Personal Docente (DPPD), introduciendo el componente modular opcional, didácticas específicas de los ámbitos curriculares, práctica pedagógica y módulos de especialización en el campo del uso del ordenador y de la instrucción asistida por ordenador.

²⁰ (nota de los autores) – OMEdC = la orden del Ministerio de la Educación e Investigación

Al mismo tiempo, por el mismo acto normativo, se clarificó el sistema universitario, con certificación, mediante licenciatura, de formación inicial del profesorado de la enseñanza primaria y preescolar: la introducción de la especialidad La Pedagogía de la enseñanza primaria y preescolar, y del título de profesor para la enseñanza primaria y preescolar, en el caso de los graduados de los departamentos de especialidad a nivel de Facultades de Psicología y Ciencias de la Educación.

2.2.3.1. La formación inicial del profesorado de la enseñanza secundaria

Teniendo en cuenta los elementos específicos del contexto de los cambios educacionales propuestos: respetar los términos y condiciones impuestas por los estándares internacionales para negociar la adhesión de Rumania a las estructuras europeas, compatibilizar el sistema de formación inicial del profesorado de la enseñanza preuniversitaria rumana con las estructuras institucionales de nivel exclusivamente universitario de la enseñanza europea, las evoluciones sucedidas en el sistema de incorporación de los profesores de la enseñanza preuniversitaria (la metodología concerniente a la ocupación de las plazas vacantes de la enseñanza preuniversitaria), las modificaciones de la lista de especializaciones de la enseñanza superior (introducción de las especializaciones maestros enseñanza primaria, maestros enseñanza preescolar) puede ser analizada una alternativa centrada en un sistema motivador, selectivo y evolutivo de formación inicial de los profesores de la enseñanza preuniversitaria.

Los principios modernos esenciales que establecen el estatuto del proceso de formación inicial del profesorado de la enseñanza preuniversitaria son: la estructura multi-nivelar, la continuidad, la dimensión evolutiva, la progresión, la flexibilidad, la movilidad.

La situación actual de la formación inicial a través de los DPPD

Según la organización actual, la formación para la carrera docente del personal de la enseñanza secundaria está asegurada mediante estructuras especializadas que pertenecen a las universidades, con atribuciones exactas para la preparación inicial y continua de los profesores (los DPPD).

Según esta organización, asegurar las competencias pedagógicas se realiza de manera modular (módulo de psicología educacional, pedagogía, práctica pedagógica), sumando 378 horas de preparación teórico-práctica, distribuidas a lo largo de los años de estudio académico.

Por consiguiente, *la preparación para la carrera docente se produce a la vez, intersectándose con la científica – de especialidad, a lo largo de los años de estudio en la universidad.* Tal como indicábamos en el estudio *“La formación inicial y continua del profesorado del sistema de enseñanza rumano – perspectivas y tendencias”*, publicado en la Revista de Pedagogie (2005), esta organización produce, aparte de algunos efectos positivos, una serie de disfuncionalidades/ puntos vulnerables que repercuten de manera negativa sobre la carrera docente:

- *A nivel motivacional: la falta de una motivación precisa para la carrera docente:* la matriculación de los estudiantes en esta fórmula de preparación no es consecuencia de un deseo claramente expresado de profesionalización en el ámbito docente, sino una opción formal, en la eventualidad – como última opción – del fracaso en encontrar empleo en su especialidad;
- *A nivel curricular: el posicionamiento marginal, en el plan general de estudio académico, de las asignaturas psicopedagógicas y metódicas en relación con las de especialidad.* De este modo, se limita desde el principio el desarrollo de un estatuto adecuado para la preparación para la carrera docente, siendo esta una opción y una preocupación marginal de los estudiantes, además la permanente intersección con la preparación de especialidad impide a los estudiantes, afectados por el mecer entre la preparación de especialidad y la psicopedagógica, a centrarse de manera adecuada sobre las problemáticas docentes, y entender la importancia de las mismas; *la disipación y la fragmentación de la preparación psicopedagógica a través de su distribución a lo largo de varios años de estudio*, de modo que se segmenta de manera no justificada el mensaje transmitido, y se disminuye su impacto, su capacidad de formación, *la ineficiencia de la práctica pedagógica*, a la

que, en las condiciones y limitaciones actuales de organización de las DPPD se le concede un tiempo insuficiente;

- *A nivel del acceso de los estudiantes: la inexistencia de una fórmula eficiente de selección de los estudiantes matriculados en las clases de DPPD por la que puedan evaluarse los logros específicos y la motivación;*
- *A nivel de la certificación: la ausencia de una evaluación final de la preparación docente; se impone instituir un “Título Pedagógico” (en lugar del actual certificado) que certifique las competencias acumuladas para la integración al sistema de enseñanza;*
- *A nivel organizativo: imprecisiones en el estado de funciones, por ejemplo con respecto a la incorporación de los metodicieni²¹.: Dificultades de contabilizar los estudiantes como perteneciendo a DPPD (siendo estos solo “estudiantes convencionales”, que pertenecen a la Facultad que asegura la preparación de especialidad y sólo 0,12% a DPPD): La imposibilidad de organizar las prácticas pedagógicas, esencial para la calidad de la preparación docente, debido a la falta de mentores en las escuelas, a la falta de un estatuto de las escuelas bien definido y de aplicación y debido a la dificultad de cesar los estudios de especialidad durante el curso académico, el posicionamiento marginal de los módulos psicopedagógicos en el horario escolar de una facultad, demuestra falta de interés y valoración inadecuada (inexistencia en el horario, falta de aulas, programación a las últimas horas de la tarde etc.).*

Direcciones de acción para el perfeccionamiento de los DPPD

La reorganización de los departamentos para preparar al personal docente en la forma de unas *estructuras postuniversitarias abiertas y flexibles de formación psicopedagógica*, metódica y práctica con duración de un año:

- *Acceso:* los licenciados de las instituciones de enseñanza superior motivados para la carrera docente y seleccionados a través de un test de aptitudes y competencias;
- *Duración:* 2 semestres – postuniversitario (recomendable es la estructuración del módulo en la forma del **Máster /Docente**);
- *Lista de funciones/ normación:* incluir a los *didacticieni/ metodicieni* y a los profesores-mentor para la práctica pedagógica en la lista de funciones del DPPD;
- *Financiación:* reconsiderar el sistema de financiación mediante el ajuste del índice de cálculo de la dotación presupuestaria (0,12% / estudiante equivalente) para DPPD / máster docente;
- *Finalizar los estudios:* presentar un proyecto didáctico y el portafolio de práctica pedagógica delante de una comisión de especialidad;
- *Certificación:* introducción de un documento específico para la certificación de las competencias psicopedagógicas y metódicas – “Título Pedagógico”.

Una organización de este tipo, anticipada por las actuales evoluciones registradas por las modificaciones a la Ley Nº. 288/2004 concerniente a la estructuración de los programas de estudios y a la introducción de los dos niveles de formación con 60 créditos acumulados de manera sucesiva: 30 créditos durante los estudios de licenciatura y 30 créditos bajo el régimen de los estudios postuniversitarios/máster, puede constituir, en nuestra opinión, la solución idónea para asegurar la calidad del proceso de formación inicial. Estas decisiones fueron ulteriormente consolidadas por otras dos reglamentaciones legislativas HG²² 404/29.03.2006 con respecto a la organización y desarrollo de los estudios universitarios de máster y OMEII ²³4316/03 junio 2008 que presenta la estructura curricular de los planes de enseñanza correlacionados a los programas de formación inicial desarrollados a través de

²¹ (nota de los autores) – profesores dirigentes de la práctica pedagógica, realizan inspecciones, coordinan la actividad pedagógica de un centro o de varios.

²² (nota de los autores) - HG = Decisión del Gobierno

²³(nota de los autores) - OMEC = Orden del Ministerio de Educación e Investigación

DPPD en los dos niveles sucesivos, licenciatura y máster en función del ciclo en el que los futuros graduados desean trabajar: la enseñanza primaria o gimnasial, respectivamente liceal o universitaria.

2.2.3.2.. La formación inicial del profesorado de la enseñanza preescolar y primaria

El sistema de enseñanza rumano ha destinado la Escuela Normal y el Liceo Pedagógico como instituciones responsables para la formación inicial del profesorado de la enseñanza preescolar y primaria. Las tendencias europeas, orientadas hacia la profesionalización de la carrera docente, hacia el desarrollo del estatuto social de la profesión y hacia la nivelación de las posibilidades de éxito social y profesional de esta categoría de profesorado, han determinado la revisión institucional del sistema de formación. La aparición de los Colegios Universitarios de Maestros, instituciones cuya misión está claramente definida – la formación inicial en sistema de enseñanza superior de corta duración – ha representado una solución provechosa para este segmento educacional en un universo de tiempo limitado.

Hay que remarcar algunos elementos de especificidad que definen la formación inicial del profesorado de la enseñanza primaria y preescolar a base de unas fundamentaciones sociales, psicológicas y pedagógicas, desde una perspectiva moderna y eficiente, adaptada a las exigencias y tendencias contemporáneas de los sistemas de enseñanza europeos: disolver los colegios universitarios de maestros, las modificaciones de la lista de especializaciones de la enseñanza superior (la introducción de la especialización pedagogía de la enseñanza primaria y preescolar como sustituto de la antigua especialización: maestro enseñanza primaria/ enseñanza preescolar) ; el condicionamiento de la creación de los departamentos para enseñanza primaria/preescolar por la existencia de las Facultades de Psicología y Ciencias de la Educación.

Las instituciones de enseñanza implicadas en el proceso de formación inicial de los profesores de la enseñanza preescolar y primaria es recomendable que sean las Facultades de Psicologías y Ciencias de la Educación mediante el Departamento para Pedagogía de la Enseñanza Primaria y Preescolar.

En nuestra opinión, las configuraciones estructurales de las instituciones que tienen por misión la formación del profesorado de la enseñanza primaria y preescolar pueden tener como modalidad de certificación una especialización redimensionada y adaptada al estatuto de graduado de una institución de enseñanza superior: profesor para enseñanza primaria/preescolar. Según la duración de los estudios la certificación podrá ser realizada mediante título de licenciatura, y el desarrollo profesional a través del acceso a *definitivat* y grados docentes.

El sistema de enseñanza rumano, hallado en un proceso de armonización con las exigencias comunitarias europeas, también debe definirse, en el marco de las referencias de compatibilidad, un sistema de formación de los profesores de acuerdo con los criterios de eficiencia, modernidad y apertura, basado en los mecanismos de la transferabilidad, certificación y **garantía de la calidad**.

2.2.4. La formación continúa del profesorado

En lo que concierne la formación continua, en Rumania ha sido elaborado el documento-marco sobre el sistema de créditos transferibles con el fin de dinamizar la actividad profesional, como también de utilizar unos criterios profesionales auténticos de evolución en la carrera. Asimismo han sido completados los programas de perfeccionamiento en el sentido de la implementación de unas actividades específicas (por ejemplo, tecnologías educacionales asistidas por ordenador) y han sido reconsiderados los programas de especialidad para la obtención de los grados docentes y de los exámenes de *definitivat*.

En plan institucional, las principales actividades han de referirse a la actualización de informaciones relativas a DPPD y a los Colegios Universitarios Pedagógicos/Departamentos para Pedagogía de la Enseñanza Primaria y Preescolar, a la elaboración de la metodología de autorización de DPPD por las instituciones de enseñanza superior públicas y privadas acreditadas, a la organización de encuentros y debates con los inspectores responsables del desarrollo profesional de todas las provincias, con los prorectores que tienen competencias en el perfeccionamiento y formación continua, como también

con los directores DPPD y los Departamentos para Pedagogía de la Enseñanza Primaria Y Preescolar (DPIPP).

Asimismo en plan institucional, para la formación continua, es recomendable que se realicen las siguientes: la consolidación del papel del CNFP, la institución especializada en la acreditación de los programas de formación continua del personal de la enseñanza preuniversitaria –promotor de la metodología de acreditación de los programas de formación continua del personal de la enseñanza preuniversitaria. Asimismo deben ser reactivadas la Comisiones Especializadas de Acreditación de los programas de formación continua, simultáneamente con el reconocimiento de las competencias formadas en las moviidades europeas desarrolladas bajo los auspicios Socrates, Leonardo, Gruntvig; Lingua.

Todas estas actividades contribuirán a la consolidación de un auténtico „*mercado educacional de formación continua*” basado en un sistema de competencia leal organizado y monitorizado por CNFP. Es importante que a la vez sean monitorizados los programas que recibieron la autorización en el período 2003-2004 con el objetivo de mantener los estándares de calidad iniciales.

En lo que concierne el desarrollo profesional y la evolución en la carrera es imprescindible la garantía de una coherencia a nivel del inicio en la carrera docente mediante la adaptación del sistema de certificación a los mecanismos de reclutamiento profesional (clarificar la relación entre “*definitivare*” y “*titularizare*”). Una condición de la clarificación de la problemática relativa a *la progresión en la carrera docente es el uso de los créditos profesionales transferibles*. Sobre esta dimensión estratégica han de iniciarse los trámites de *prolongación de la ruta de formación inicial del profesorado* hasta el momento/ superación del examen de *definitivat* (2 años de prácticas, asistido por mentor y *didactician*). La estrategia destinada a la formación continua tendrá como principal objetivo la reestructuración del sistema de evolución/promoción en la carrera docente a través de la modificación de las metodologías de obtención de los grados docentes y la introducción del grado de excelencia docente.

Un campo por reglamentar en el que se ha empezado el debate y que se impone materializar lo representa el análisis de la correspondencia entre el lista de especializaciones de la enseñanza superior y el plano de enseñanza en el sistema preuniversitario y la movilidad del personal en este campo. Las Casas Del Personal Docente serán apoyadas en las actividades desarrolladas como organizador de formación continua (perfeccionamiento).

Apoyar unos programas de formación de tipo postuniversitario, con distintas fuentes de financiación (el Banco Mundial, Phare) representará un medio de sostener el proceso de desarrollo profesional (calificación) para los profesores sin calificación con estudios superiores/ medios, con el fin de adquirir las competencias profesionales para ejercer las funciones docentes al nivel de los estándares de calidad.

Para garantizar la calidad de los procesos de formación inicial y continua está bien explotar y valorificar el peritaje de unas instituciones implicadas en las actividades de conciliación educacional: instituciones y organismos internacionales, el Servicio Cultural Francés, el Consejo Británico, el Instituto “Goethe”, UNICEF, CEPES²⁴, como también instituciones de la sociedad civil, ONGs, el Centro “Educación 2000+” por ejemplo.

3. Conclusiones

Las reformas educacionales desarrolladas al nivel nacional, dirigen retos importante al sistema de formación del profesorado cual debe adaptarse de una manera eficaz.

Así, las conclusiones principales cual puede ser inferir al final del artículo sobre el tema de la formación del profesorado son:

- ⇒ La formación del profesorado representa *una prioridad del sistema de enseñanza* rumano.
- ⇒ Entre la formación inicial y la formación continua debe existir una interacción permanente, acompañada por una coherencia de las políticas educativas en este campo.
- ⇒ Del punto de vista social-económico, *los gastos de este sector tendrían que considerarse inversiones en recursos humanos*.

²⁴ (nota del autores – CEPES = Centro Europeo para la Enseñanza Superior.

- ⇒ El año 2005 sitúa el campo de la formación inicial y continua del personal docente en un ámbito de cambios profundos marcados por un vigoroso re-start de las principales estructuras, programas y actos normativos, como instrumentos de política educativa del campo mencionado.
- ⇒ Los principios modernos esenciales que establecen el estatuto del proceso de formación inicial del profesorado de la enseñanza preuniversitaria son: la estructura multi-nivelar, la continuidad, la dimensión evolutiva, la progresión, la flexibilidad, la movilidad.
- ⇒ Según la organización actual, la formación para la carrera docente del personal de la enseñanza secundaria está asegurada mediante estructuras especializadas que pertenecen a las universidades, con atribuciones exactas para la preparación inicial y continua de los profesores (los DPPD).
- ⇒ El sistema de enseñanza rumano, hallado en un proceso de armonización con las exigencias comunitarias europeas, también debe definirse, en el marco de las referencias de compatibilidad, un sistema de formación de los profesores de acuerdo con los criterios de eficiencia, modernidad y apertura, basado en los mecanismos de la transferabilidad, certificación y **garantía de la calidad**.

Bibliografía:

1. IUCU, R. (2005). Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din sistemul de învățământ românesc - perspective și tendințe. *Revista de Pedagogie*, 4, 35-40.
2. IUCU, R. & PACURARI, O. (2001). *Formare initiala si continua*. Bucarest: Humanitas educational.
3. MIRONOV C. M. & BORZEA A. E. (2006). Teacher Education in the Light of Higher Education Reform. In *Internationa Conference EDU-WORLD 2006 – Education Facing Contemporary World Issues*. Pitesti: Editura Universitatii din Pitesti.
4. ***. *Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițiala si continua a personalului din invatamantul preuniversitar - 2001-2004*. Retrieved March 9, 2009, from http://www.gov.ro/strategia-de-dezvoltare-a-sistemului-de-formare-initiala-si-continua-a-personalului-didactic-si-a-managerilor-din-invatomantul-preuniversitar_11a100024.html

Experiencias de formación

PLAN DE DESCONCENTRACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Educación Sin límites de Tiempo y Espacio

Dr. Carlos Guaz'mayan Ruiz.
Universidad de Nariño
cgubes@yahoo.es

PRESENTACION

Nos anima el sentido colaborativo en la urgente necesidad de construir EL PLAN DE DESCONCENTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA NARIÑO, convencidos de dar respuesta a las nuevas condiciones de vida y del trabajo de todos. En la afirmación de dar respuesta a las nuevas condiciones de vida y de trabajo de todos, lo hacemos bajo el entendido de lograr el encuentro entre los sentidos de vida de los que supuestamente están fuera de la Universidad y de los que nos consideramos dentro de ella; creemos que de esta manera el espacio se ha vuelto uno, pero no en el sentido de totalidad, por el contrario del encuentro de esa inmensa diversidad que se requiere para la inauguración de nuevas categorías que permitan volver visibles los encuentros. Estos lugares en donde se re-conocen y se re-construyen los imaginarios se vislumbran como nueva condición de saber y el conocimiento que inspiran los horizontes de "Pensar la universidad y la Región" (documento de estudio y de trabajo de la Rectoría del Dr. Silvio Sánchez Fajardo, 2008-2020).

El Plan de Desconcentración De La Educación Superior, pasa por construir la nueva oferta educativa que requiere nuestro territorio, para ello, debemos ser profundamente creativos, encontrar nuevas maneras de decir y hacer la educación, lo cual obliga a nuevas miradas, construir híbridos categoriales para el encuentro de la academia y el sentido común, que permita restablecer el necesario lazo social de la información y la comunicación de todos a todos.

Por fortuna el uso continuo de la Red Internet, ha abierto ese nuevo territorio de encuentro: el Ciberespacio, entendido este como un espacio metafórico para la comunicación abierto por la interconexión mundial de los computadores. El Ciberespacio permite a cada persona emitir, recibir, participar, dentro de los procesos de investigación mundial en una nueva universalidad que supera la totalización. En este ciberespacio se está creando un conjunto de técnicas, de manera de hacer, de maneras de ser, de valores, de concepciones ligadas a su extensión. La Educación en general y de manera particular la Educación Superior ya está trabajando en comprender su valor estratégico y está generando políticas de participación activa que permita cumplir con su misión social aprovechando estos nuevos espacios y territorios.

En efecto, La Universidad de Nariño ha creado la unidad académica Universidad de Nariño Virtual como lugar de encuentro construido en el Ciberespacio cultural. La experiencia mundial nos muestra que son estos nuevos territorios los que poco a poco brindan las mejores condiciones para el desarrollara la educación superior. Desde estas miradas queremos poner en consideración este plan para la discusión. Hoy la universidad vive nuevos tiempos, nuevos deseos, nuevos intereses, participamos de ellos.

I. SENTIDO

La construcción de plan de desconcentración educativa para la región se vislumbra en la dinámica de una condición educativa diferente que la hemos denominado Educación Sin Límites De Tiempo Y Espacio, que en sentido de los académicos se la conoce como educación

virtualidad. Es una iniciativa que busca inaugurar escenarios para a la socialización, cualificación y legitimación de las dinámicas y resultados de los procesos sectoriales e intersectoriales, de orden local, regional generados en el entorno municipal y regional; planes y proyectos que se desarrollan en el ámbito que comprende los imaginarios de las y los ciudadanos de esta región. Por ello, esta estrategia educativa se vislumbra como un espacio posible para la complementariedad y articulación de propuestas y acciones de los actores sociales que hacen parte de este ámbito social y político. En este sentido la estrategia recupera como objeto de su reflexión crítica, la cualificación conceptual y política para mejorar los saberes y aprendizajes en la nueva condición de producción del conocimiento, productos de las actividades fundamentales: Las agendas sectoriales e intersectoriales y todo lo que ello involucra (Identidad, propuestas cualificadas, movilizaciones, emergencia de nuevas categorías, acciones de visibilización y legitimación, organización y resistencias, en una palabra la vida misma); en un horizonte de constitución de alianzas de los movimientos sociales, para construir una globalización propia.

Por lo tanto, la estrategia es parte del fortalecimiento de los sectores sociales en su tejido social a través de sus organizaciones y liderazgos, por ello rescata las experiencias formativas escolarizadas y desescolarizadas de los actores sociales y desarrolla actividades educativas puntuales con diversas entidades como las Instituciones de Educación Media, el SENA, centros de educación superior, CERES, las ONG-s y otras instituciones con experiencia en este campo de trabajo, que gracias al uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación, permiten el encuentro con el otro (la otredad) y la construcción de escenarios de vida, todas ellas, tendientes al fortalecimiento de los liderazgos individuales y colectivos en lo local y regional.

II. CARACTER DEL OBJETIVO ORIENTADOR

Hoy nos corresponde construir nuevas estrategias Educativas y Pedagógicas que orienten los programas de formación que respondan con prontitud y seguridad a los requerimientos de un mundo dinámico, en un proceso de FORMACIÓN PERMANENTE y sin límites para afrontar la vida. Esta constituye una prerrogativa que habrá de estar presente de manera constante en cualquier programa de formación superior. Contar con igualdad de oportunidades, educar más allá de los límites de tiempo y espacio, asegurar el acceso a la información y la comunicación de todos en los nuevos escenarios de la virtualidad.

Para ello, la Universidad de Nariño Virtual, ha creado la PLATAFORMA CAMPUS VIRTUAL UDENAR diseñada sobre Moodle, como el escenario de encuentro de todos aquellos que fungen a algunos momentos como profesores y estudiantes. La Plataforma Campus Virtual Udenar surge de los trabajos de investigación viene realizando desde hace más de 10 años el Grupo e-TIC, sobre de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación. Se trata de un sistema de mediación para lograr la interlocución de todos a todos, todo lo cual permite una visión de educación distinta, accesible, que incorpora los nuevos lenguajes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, por lo tanto, una nueva cultura.

En efecto, es una nueva cultura que aprende mediante la enriquecedora experiencia que resulta de interactuar en un ambiente digital, diseñado para la construcción de aprendizajes significativos, la conexión a nuevas fuentes del conocimiento, el establecimiento de comunidades de aprendizaje, el desarrollo de organizaciones que aprenden, la coexistencia de la pluralidad de pensamiento y la posibilidad de acceder a ilimitadas fuentes del saber.

III. LA ESTRATEGIA

La Universidad de Nariño vislumbra a la educación virtual como la condición primera para avanzar en la construcción de la nueva educación para lo superior. El reto es ofrecer educación de alta calidad y pertinencia para contribuir a la productividad y la competitividad en la región. A través de, en primer lugar, ampliar la cobertura en educación en los niveles de Técnica profesional, Tecnólogos y Profesional, con ciclos propedéuticos y currículos por competencias, y en segundo lugar, lograr crear centros de formación virtual en toda la región. Por ello, el trabajo en los años siguientes se orienta a fortalecer las alianzas entre instituciones de educación superior, gobiernos locales y regionales, y sector productivo, para garantizar su sostenibilidad; generar nuevas redes regionales de Centros de Educación Virtual, CEV; de CERES en convenio con El Ministerio de Educación Nacional, asegurando la conexión a la Red Internet con el apoyo de los gobiernos locales, regionales, nacionales e internacionales, y de esta manera, mantener la pertinencia educativa.

La meta para el 2010, abrir 2000 nuevos cupos de educación superior y 1500 estudiantes graduados en formación Permanente, contar con 10 programas de formación virtual a nivel de Técnico profesional con registro calificado.

Lo anterior es posible gracias a que la Educación Virtual permite, entre otras cosas:

1. Captación de nuevos estudiantes

La educación virtual amplía de manera ostensible el acceso de nuevos segmentos de población estudiantil que por otros medios prácticamente sería imposible. Los modelos clásicos de formación presencial se dirigen a un segmento de la población específica, no muy favorable para las necesidades del país y especialmente de la Región – Nariño. La inversión de capitales se orienta a las regiones que presentan mayor número de ciudadanas y ciudadanos formados con competencias laborales específicas que garanticen la productividad con equidad. Se trata, por tanto de fortalecer a los diferentes actores sociales en su proceso de construcción de su sentido de vida y reducir la brecha educativa de la población marginada.

2. Mejora la imagen de la universidad

La educación virtual llega hasta los lugares más apartados con una oferta educativa pertinente. El reconocimiento que hoy tiene la Universidad aumenta. De esta manera la Universidad de Nariño –única universidad pública de carácter regional- cumple en mejores proporciones con su misión social de ofrecer educación media superior a través de una formación para el desarrollo social de la comunidad y propiciar la interrelación solidaria entre ciudadanos

3. Reducción de costos

La atención del número de estudiantes por profesor aumenta, la Universidad no asume costos de construcción de obras civiles, pago de servicios, contratación de personal de servicios, desplazamiento de profesores o personal administrativo, ni prácticas académicas. De esta manera la Educación Virtual permite la captación de nuevos estudiantes, aumenta la cobertura y con ello, crece el presupuesto de la universidad vía matrículas subvencionadas por la política del estado, los gobiernos locales y las alianzas con el sector productivo (ver, Plan Decenal, Política de la Revolución Educativa- Colombia). Presupuesto que se requiere para la inversión en el mejoramiento continuo de la calidad educativa.

4. Cambia el modelo educativo

La educación virtual en una educación que se realiza sin límites de tiempo y espacio, lo cual significa que se inauguran una nuevos ordenes y nuevas dimensionalidad para la apropiación y construcción del saber y el conocimiento. Se re-estructura la condición de la Educación y la Pedagogía, puesto que el sentido del encuentro con el otro en los escenarios que construye la Red, permite la visualización de los imaginarios que se mueven a grandes velocidades en una simbiosis permanente; una devuelta a lo humano. En una palabra, propicia un cambio cultural, innovando esquemas tradicionales de aprendizaje y desarrollo social.

IV. DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA

Para el éxito de la propuesta se requieren varios factores todos susceptibles de de conseguir si se cuenta con un componente clave: la concertación y puesta en funcionamiento de las ALIANZAS ESTRATEGICAS entre los sectores comprometidos en la transformación de la educación regional y el mejoramiento continuo de la calidad de vida de todos los habitantes.

FACTOR 1.

Alianzas externas entre:

- sector productivo
- sector gubernamental
- instituciones de educación superior
- instituciones de educación media
- organizaciones sociales, ONG.s,
- Comunidades indígenas
- Sector solidario, entre otros.

Alianzas Internas entre:

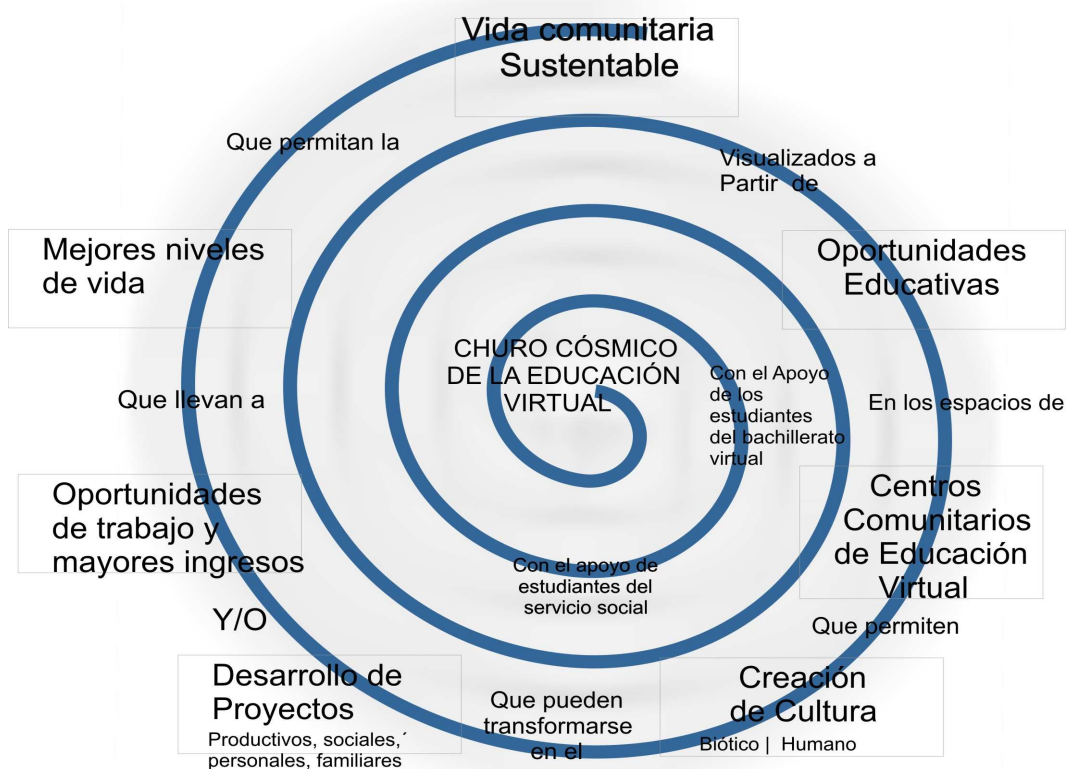
- Las distintas unidades académicas y unidades apoyo de la Universidad de Nariño
- Entre universidades que hacen presencia en la región
- Entre universidades y las Instituciones de Educación media
- Con el Ministerio de Educación y el Ministerio de la Comunicación, el SENA, el ICETEX, COLCIENCIAS, entre otros.

FACTOR 2.

- La configuración de los CENTROS COMUNITARIOS DE EDUCACION VIRTUAL

A fin de garantizar el funcionamiento de un sistema integran de educación para la vida y el trabajo en donde el propósito es una vida comunitaria sustentable en toda la región-Nariño, se requiere la configuración de Centros de Comunitarios de Educación Virtual, centros que deben funcionar en colaboración con las Instituciones de Educación media que funcional en todos los municipios del Departamento de Nariño que poseen salas de computadores en red y conectados a Internet.

El siguiente esquema resume los pasos y componentes que se requieren para su funcionamiento.



¿QUE ES UN CENTRO COMUNITARIO DE EDUCACION VIRTUAL –CCEV-?

- Es un espacio de la comunidad dedicado al aprendizaje
- Que conecta e integra a los usuarios en el mundo del conocimiento
- Con programas educativos ofrecidos a través de la Plataforma Campus Virtual UDENAR.
- Con bases de datos especializadas
- Bibliotecas digitales
- Radiochat
- Foros
- Donde los participantes interactúan con tutores que los asesoran de manera permanente
- Y generan redes virtuales de aprendizaje

Elementos que conforman un centro comunitario de educación virtual

- La tecnología informática para conectar al mundo del conocimiento y la información.
- Aplicación del paradigma de la educación en la virtualidad.
- El promotor.
- La plataforma educativa Campus Virtual Udenar.
- La concertación de voluntades que son la base de la organización social.

- Los programas de formación académica docente.
- La asesoría permanente a través de profesores y asistentes especializados.

Ambiente de aprendizaje



EL CAMPUS VIRTUAL



DOCTORADO EN EDUCACIÓN. Una iniciativa para la integración Latinoamericana

Pablo Ríos Cabrera.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

pabloriosc@cantv.net

Resumen

Las instituciones educativas se encuentran bajo la presión de los cambios que genera la dinámica de los nuevos tiempos. En este contexto el postgrado es un instrumento estratégico que contribuye a mejorar las condiciones sociales en la medida en que el crecimiento económico, el bienestar y la cohesión social dependan de la capacidad para generar, transferir y aplicar conocimientos. El programa de *Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente* es una iniciativa orientada a promover la solidaridad entre los países que surge con trece universidades de once países y cuenta con el aval de la UNESCO. Está previsto que inicie sus actividades académicas para finales del presente año en Venezuela, México, Colombia y Brasil. En definitiva, se trata de un programa pionero y de una experiencia innovadora, orientada a convertirse en una referencia que servirá para la integración de esfuerzos orientados a mejorar la calidad de la educación en Latinoamérica.

Retos del contexto

Las instituciones educativas se encuentran, como nunca antes, bajo la presión de los cambios que genera la dinámica de los nuevos tiempos. Tales procesos de cambio imponen la perentoria necesidad de una transformación tal que les permita responder a la creciente demanda con una educación amplia y de calidad, pertinente ante los requerimientos de la sociedad, así como también orientada a subsanar las carencias e inequidades de dicha sociedad.

En tal sentido, la educación ha de estar orientada al desarrollo de capacidades como la autonomía intelectual, la disciplina de trabajo académico, visión de conjunto de los fenómenos así como una permanente actitud crítica, abierta ante las realidades en estudio.

En este contexto el postgrado es un instrumento estratégico que contribuye a mejorar las condiciones sociales, por cuanto el desarrollo de la ciencia y la tecnología se han constituido en factores de crecimiento de la productividad y de la innovación. Por ello, el postgrado sigue siendo una prioridad para Latinoamérica en la medida en que el crecimiento económico, el bienestar y la cohesión social dependan de la capacidad que se tenga para generar, transferir y aplicar el conocimiento en forma responsable, pertinente y solidaria.

Por lo anterior, crear, fortalecer o consolidar programas de postgrado acudiendo a la cooperación académica internacional es una prioridad inaplazable a la que todos los países de la región están convocados a participar.

Concreción de una idea

En el IV Encuentro Internacional de la Red KIPUS realizado en la isla de Margarita (Venezuela) el mes de octubre del año 2006, se planteó la posibilidad de organizar un doctorado en educación y se firmó una carta de compromiso con los representantes de instituciones universitarias formadoras de docentes de Honduras, Venezuela, Colombia, Perú, Chile, Ecuador, Santo Domingo, así como del Ministerio de Educación de Cuba, de la Red KIPUS y del Convenio Andrés Bello.

Se realizó la primera reunión de trabajo en las sedes del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe de la UNESCO y de la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador, en la ciudad de Caracas, Venezuela, en octubre de 2007. Esta reunión tuvo como propósito fundamental estudiar la factibilidad de la creación de un Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación, sus propósitos y su sentido. En la misma participaron representantes del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe de la UNESCO; de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO; de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; de la Universidad Pedagógica Nacional de México; de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; de la Universidad Tecnológica San Antonio de Machala de Ecuador, de la Universidad del Bío Bío de Chile, de la Universidad de la Frontera de Chile, de la Universidad Federal de Minas Gerais de Brasil, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, de la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez de Chile.

En la reunión de Caracas se nombró un *grupo técnico*, conformado por Venezuela, Colombia, México y Brasil, para avanzar en el diseño de la propuesta del programa. Del mismo modo, se acordó someter a la consideración de las instituciones y organismos participantes un proyecto de Acuerdo de Cooperación Interinstitucional. Igualmente, se quedó en recabar información sobre la capacidad instalada de las diferentes universidades en términos de las unidades de investigación así como de los investigadores acreditados, su producción y líneas de investigación.

A partir de allí se han venido realizando reuniones sucesivas. En marzo de 2008 se produjo una reunión en la Universidad Andina con sede en Quito, Ecuador. La tercera reunión se mayo de 2008 en la Universidad de Minas Gerais, en Belo Horizonte, Brasil. La cuarta reunión se efectuó en el marco del V Encuentro Internacional de la red KIPUS que tuvo lugar en Lima, Ecuador, durante de junio. Allí se hizo la presentación del Doctorado Latinoamericano en Educación. En el marco de este encuentro se firmó En el mes de junio de 2008 se firmó en Lima, Perú, el *Acuerdo Marco de Cooperación Académica Interinstitucional* entre la UNESCO y trece universidades de once países Latinoamericanos.

La quinta reunión se llevó a cabo de septiembre en Santiago de Chile. En esta reunión se acordó que, para mediados de año, se haría el lanzamiento del programa en la Universidad Pedagógica Nacional de México. A partir de este lanzamiento se hará el llamado a inscripciones. Está previsto que este doctorado, en una primera etapa, inicie sus actividades académicas para finales del presente año en universidades de cuatro países, que son: Universidad Pedagógica Nacional de México, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Federal de Minas Gerais de Brasil y Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, para atender una población de unos cien participantes.

Justificación

El Doctorado Latinoamericano en Educación es un programa académico interinstitucional e internacional que se fundamenta en diversas razones, entre las cuales se destaca:

1. La consolidación del intercambio entre investigadores de países latinoamericanos que buscan el conocimiento y la transformación de la realidad educativa latinoamericana, que identifican problemas comunes y analizan aspectos educativos específicos.
2. La formación de doctores capaces de investigar y producir conocimiento en el campo de la profesión docente; la formación de profesionales de los diversos sectores involucrados en el desarrollo de la profesión docente y dispuestos a incorporarse en los procesos de transformación que se requieran para una educación de calidad.

3. La creación de las condiciones para el fortalecimiento de la investigación sobre América Latina y, en consecuencia, un aumento en la producción académica en el campo de la educación. Esto será posible gracias a la incorporación de diversas universidades de diferentes países que participen en esta propuesta. Estas instituciones aportarán su experiencia acumulada y permitirán la generación de importantes redes de investigadores.
4. La creación de una vasta producción académica de los docentes que integran el proyecto, así como el fortalecimiento de las destrezas para la asesoría de las tesis doctorales.

Objetivos

1. Ofrecer un programa de doctorado de calidad sustentado en los principios de coherencia epistemológica, conceptual y metodológica y que esté orientado a la investigación y el conocimiento de los procesos educativos en diversos contextos y escenarios para contribuir, realmente, a mejorar las condiciones sociales y académicas de los educadores.
2. Formar doctores de alto nivel con capacidades para la producción teórico-metodológica que le permita el análisis, la interpretación y el cambio de las realidades educativas de los países de América Latina.
3. Promover la solidaridad en observancia de los principios de calidad, pertinencia y equidad en el intercambio de experiencias y en la construcción de proyectos académicos comunes.
4. Favorecer la producción de conocimiento original acerca de las políticas públicas en educación y la profesión docente en el nivel nacional y regional.
5. Formar profesionales comprometidos con el desarrollo sustentable de la región.
6. Incidir en la formulación y ejecución de políticas educativas, especialmente, en las dirigidas al fortalecimiento de la profesión docente en el marco del derecho que tiene toda población de una educación de calidad.
7. Enfrentar los retos de integración entre los países de la región, reconocer y respetar la diversidad étnico-cultural e identificar las particularidades regionales, nacionales y locales.
8. Promover el equilibrio cualitativo entre las instituciones integrantes del programa e incentivar el espíritu de colaboración académica en los campos de la docencia, investigación y extensión.
9. Promover la movilidad de docentes investigadores y de estudiantes del programa de doctorado.
10. Fortalecer el papel de las universidades en la formulación, revisión e instrumentación de políticas públicas.

Soporte institucional

Organismos internacionales

El desarrollo de esta propuesta se inscribe dentro de las políticas de la UNESCO que es el organismo de Naciones Unidas comprometido con hacer realidad el compromiso de una educación de calidad para todos. Las funciones de la UNESCO estarán encaminadas a los siguientes aspectos: a) Ayudar en la búsqueda de recursos b) Solicitar el apoyo de otras organizaciones internacionales de prestigio que también avalen el Doctorado c) Contribuir a colocar el tema docente en las políticas públicas de los países d) Apoyar la construcción de alianzas intersectoriales para el fortalecimiento de la profesión docente e) Fortalecer el protagonismo de las instituciones formadoras de docentes en las transformaciones educativas.

Universidades

Entre los compromisos de las universidades participantes se destacan los siguientes:

1. Acreditar el doctorado ante el organismo competente del Estado, de acuerdo con el marco legal del país al que pertenezca.
2. Aportar personal docente.
3. Servir de sede y aportar su capacidad instalada de infraestructura física: áreas de trabajo, equipos, así como infraestructura de información y documentación, acceso a la literatura arbitrada e indexada internacional.
4. Aportar líneas de investigación.
5. Propiciar las condiciones para la movilidad de investigadores – docentes y estudiantes del programa.

Marco de referencia

La UNESCO (2007) reconoce el papel esencial de los docentes en el fortalecimiento de la educación, tal como lo muestra el resumen ejecutivo del documento educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos en el que se afirma que:

La calidad de los docentes y el ambiente que generan en la sala de clase, excluidas las variables extraescolares, son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos, lo cual significa que las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación sólo pueden ser viables si los esfuerzos se concentran en transformar, con los docentes, la cultura de la institución escolar. A su vez, sin el concurso del profesorado ninguna reforma de la educación tendrá éxito (p. 10)

Este mismo documento reconoce que los países de Latinoamérica enfrentan serios problemas en relación con la formación de las competencias profesionales y éticas de los docentes y que las acciones realizadas no han sido lo suficientemente eficaces como para generar un verdadero impacto en el campo educativo.

La importancia de la calidad de los docentes, la creación de políticas que garanticen sus competencias profesionales y éticas, la participación de los maestros en los cambios educativos, en general, la importancia del papel docente fue destacada en las líneas de acción prioritarias de la Declaración de la Habana, en las que se plantea:

- La determinación de las potencialidades de los países de la región para la elevación de la capacitación y habilitación pedagógica de los docentes y coordinación de planes de acción multilaterales.
- La instrumentación de programas regionales de superación en diplomados, maestrías y doctorados para docentes en ejercicio.
- La preparación para la investigación educativa utilizando las tecnologías disponibles, con ejemplos prácticos (UNESCO, 2008, p. 41).

La UNESCO (2008), a su vez, propone apoyar políticas públicas tendientes a reconocer socialmente la función docente y a valorar su aporte a la transformación de los sistemas educativos.

El tema de la profesionalidad docente ha sido abordado, además, por Robalino (2005) para quien, tomar en cuenta al docente “es uno de los elementos más importantes para que se concreten y se hagan efectivas las reformas curriculares y tengan impacto en mejores aprendizajes de niñas y jóvenes, mejor gestión de las escuelas y mayor efectividad de los sistemas educativos” (p. 8).

Por su parte, Tezanos (2005) coincide en el amplio reconocimiento que la formación docente ha cobrado en las actuales reformas de los sistemas educativos. Afirma que, independiente del enfoque o la postura sobre los procesos de formación docente, es necesario comprenderlos y darles sentido en un nivel que trascienda la particularidad del contexto inmediato, pues el perfeccionamiento, argumenta, cobra sentido cuando:

- 1) se revisa la historicidad del significado del oficio de enseñar, y de manera particular y concreta el modo en que se ha asumido en la práctica;
- 2) cuando se asumen los procesos contemporáneos de complejización del saber y la tecnología;
- 3) cuando se indaga acerca del vínculo entre institucionalidad, saber y producción de conocimiento, vinculado a la comprensión de la enseñanza como profesión (p. 62).

Tezanos afirma, además, que la identidad docente sólo se puede conformar en tanto se cuente con un saber específico: el pedagógico, pues es sólo con ese saber que los estudiantes se transforman en personas capacitadas para diseñar sus propias prácticas así como sus propios recorridos profesionales.

Esteve (2007); Dussel (2007) y Avalos (2007) destacan que los cambios sociales no han sido suficientemente retomados en las instituciones y prácticas educativas, aún cuando los primeros han trastocado la forma de entender la educación, la función de la escuela y de los maestros. Entre otras cosas, se hace evidente el cambio en la imagen social y valoración social que se hace del trabajo docente y del impacto que esto tiene en la conformación de la identidad de los profesores.

Finalmente se examina la necesidad de conformar políticas públicas y reformas educativas encaminadas a la atención de la diversidad pluriétnica y pluricultural, así como preparar a los docentes para que asuman las situaciones conflictivas que se generen en un ambiente escolar y social en donde se conjugan diferentes formas de percibir la realidad y los objetivos que la educación escolarizada propone.

Principios del doctorado

El doctorado responde a los siguientes principios:

- a. Compromiso de integración con respeto a la diversidad de los países, saberes y conocimientos.
- b. Compromiso y responsabilidad social con la calidad de la educación en todos los niveles educativos.
- c. Adhesión al principio de la educación como un derecho humano.
- d. Fortalecimiento de la sociedad del conocimiento (producción, intercambio y circulación del conocimiento – gestión del conocimiento).
- e. Apoyo a la creación de una masa crítica comprometida con el desarrollo de la región.
- f. Generación de parámetros de calidad de la formación de doctorado para la región.
- g. Inclusión de temas de políticas públicas y profesión docente bajo principios de solidaridad en otros países de la región.
- h. Reconocimiento del papel que desempeñan las universidades en la generación, producción, gestión y transferencia e innovación del conocimiento para el desarrollo de los países.
- i. Mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones en América latina.

Estructura curricular

El Currículo de este doctorado se caracteriza por cuatro elementos que son el soporte de la propuesta. Estos son: interdisciplinariedad, flexibilidad, integralidad y pertinencia social. El diseño de este Plan de Estudios atiende a dos momentos de formación de los estudiantes: tronco común y líneas de investigación. El *tronco común*, con duración de dos semestre, constituye la base de una posterior formación en las líneas de investigación, mediante bloques que proporcionan una formación integradora, amplían el horizonte cultural de los estudiantes y contribuyen a desarrollar su valoración e interés por el contexto latinoamericano, los fundamentos epistemológicos de la investigación educativa y la problemática de los docentes y sus condiciones, además de confirmar su vocación por el programa elegido. En éste están previstos tres bloques de contenidos que son: Teorías y escenarios de la educación en América Latina, Bases epistemológicas-metodológicas de investigación en educación y Políticas educativas y profesión docente en América Latina. Las *líneas de investigación* son: políticas educativas y formación docente; profesión docente; prácticas curriculares y formación docente.

Está previsto que los participantes cursen el tronco común en sus países de origen, para luego desplazarse a otro de los países del convenio y continuar allí su trabajo en las líneas de investigación... para ello Programa de Doctorado propiciará las condiciones para la movilidad a estudiantes de postgrado de otras Universidades o Instituciones de enseñanza superior o investigación con las que se suscriban convenios.

Perfil de egreso

Al finalizar sus estudios, los egresados del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Educativas y Profesión Docente tendrán, entre otras, las siguientes características:

1. Rigor intelectual y precisión conceptual en la aproximación a las teorías y procesos de indagación sobre la educación que permita la generación de conocimiento teórico-metodológico así como la descripción, interpretación y transformación de las realidades educativas en América Latina.
2. Capacidad para analizar críticamente diferentes corrientes de pensamiento y seleccionar modelos y enfoques pertinentes para abordar las situaciones problemáticas de investigación, que permitan resolverlas de acuerdo a los diferentes contextos.
3. Habilidad para evaluar resultados de investigación, identificar problemas y tendencias en el conocimiento a partir de la realización de revisiones críticas de la literatura científica.
4. Capacidad para socializar los resultados de sus investigaciones con el propósito de divulgarlos o integrar esfuerzos de investigación.
5. Compromiso social, con espíritu democrático, dispuesto a la participación, al trabajo solidario, orientado hacia la equidad y con adhesión a principios.
7. Habilidad de trabajo en equipo y de contribuir a configurar redes, que posibiliten integrar diversidad de perspectivas, contextos y capacidades, a través de las cuales se posibilite el trabajo coordinado, la discusión y asunción de acuerdos que garanticen la coherencia epistemológica y teórico-metodológica.
8. Capacidad para plantear y realizar investigación de manera autónoma, que incluye la identificación y planteamiento de problemas de investigación, la selección de métodos, técnicas e instrumentos de investigación adecuados para obtener y manejar la información, obtener resultados, plantear nuevas preguntas y liderar nuevas investigaciones.

9. Conocimiento científico de avanzada en cuanto a problemáticas relacionadas con la formación docente y políticas públicas educativas, así como las diferentes corrientes de pensamiento y metodologías para abordarlas.
10. Capacidad para reconocer la pluralidad de pensamiento y contribuir creativamente al desarrollo de nuevos conocimientos.

A manera de cierre

El programa de *Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente* es una iniciativa que está animada por la intención de promover la solidaridad entre los distintos países de América Latina y busca múltiples formas de cooperación entre las organizaciones y universidades latinoamericanas. Se construyó con base en una alianza de instituciones, organizaciones y personas para el fortalecimiento de la profesión docente.

Este doctorado busca establecer un intercambio académico entre todas las universidades a fin de fortalecer los equipos nacionales a partir de una impronta latinoamericana, busca, además, alcanzar la integración de los países, los docentes, los programas y los alumnos del doctorado. Se apoya en líneas de investigación que impactarán en las políticas educativas de la región con ello se busca mejorar la calidad de la educación y las condiciones de la profesión docente de la América Latina. Se trata de un programa pionero y de una experiencia innovadora para el fortalecimiento y la valorización del trabajo conjunto alrededor del pensamiento socioeducativo de Latinoamérica.

Este programa será el escenario ideal para el fortalecimiento de la investigación educativa en América Latina. Además será una manera de fortalecer a las universidades participantes, garantizar la movilidad y la apertura del doctorado en países que aún no poseen este nivel educativo y la consolidación de los doctorados ya existentes. En definitiva, se trata de un programa pionero y de una experiencia innovadora, orientada a convertirse en una referencia que servirá para la integración de esfuerzos orientados a mejorar la calidad de la educación en Latinoamérica.

Bibliografía

- Avalos, B. (2007). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti, *El oficio docente* (pp. 209-238). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2007). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En E. Tenti, *El oficio docente* (pp. 143-174). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Esteve, J. M. (2007). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti, *El oficio de docente* (pp. 19-70). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 6-23.
- Tezanos, S. (2005). Tendencias de exclusión social y políticas de solidaridad. *Revista de ciencias sociales*. Pp. 277-306.
- UNESCO. (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos*. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación.
- UNESCO. (2008). *Modelo de acompañamiento –apoyo, monitoreo y evaluación- del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe PREALC*. Santiago de Chile: UNESCO.

FACTORES ASOCIADOS AL LOGRO ACADÉMICO EN EL EXAMEN GENERAL DE CONOCIMIENTOS (EGC) El Caso de las escuelas normales en Nuevo León, México

Sanjuanita Guerrero Neaves

DIFD-Secretaría de Educación de Nuevo León

gneaves@intercable.net

Resumen

Esta ponencia aborda los resultados de una investigación para conocer la relación entre factores de logro de los niveles: alumno, aula y escuela, con los resultados del Examen General de Conocimientos que se aplica en dos licenciaturas de las escuelas normales de Nuevo León México, a los alumnos del 7º semestre.

Se hallaron diferencias significativas entre los dos grupos (bajo y alto) en: el factor capital cultural familiar (variables tener o no computadora, acceso a Internet y sector ocupacional del padre) y en el factor autoconcepto del nivel de alumno y el de clima escolar (trascendencia del EGC) del nivel de escuela.

Entre las dos licenciaturas, en el factor de infraestructura y equipamiento.

Entre las EN, en siete de los ocho factores: autoconcepto, percepción sobre el EGC, oportunidades de aprendizaje (intervención educativa), oportunidades de aprendizaje (preparación para el examen), clima de aula, clima escolar (trascendencia del EGC), infraestructura y equipamiento.

Palabras clave: Examen General de Conocimientos (EGC), escuelas normales en México, factores de logro académico.

Introducción

En este estudio se analizaron los factores que se relacionan con los resultados del Examen General de Conocimientos (EGC) del Centro Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval) que se aplica en las escuelas normales (EN) a los alumnos que cursan el 7º semestre de las licenciaturas en educación preescolar (LEPE) y en educación primaria (LEP).

Esta investigación se realizó en el marco de los proyectos del Programa de Gestión de las Escuelas Normales (PROGEN) de la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes (DIFD) de la Secretaría de Educación de Nuevo León.

Las EN, públicas o privadas, son las responsables de la formación inicial de los docentes para los niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria y las modalidades de educación física, especial e indígena. Con el Decreto Presidencial de 1984 se ubicó a estas escuelas en el nivel de educación superior, aunque hasta el año 2005 se hizo efectiva esta decisión y se les incorporó al subsistema de educación superior de la SEP.

En México existe un total de 489 escuelas normales públicas y privadas según la estadística del ciclo escolar 2007-2008 (SEP, 2008). La duración de estos estudios es de cuatro años en la modalidad escolarizada y de seis en la semiescolarizada.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) marca el hito para la transformación de la educación básica y las EN en el contexto de la reforma educacional en la década de los noventa para México.

Descripción del problema

La Dirección General de Normatividad con asesoría del Ceneval, aplicó en 2003 el EGC por primera ocasión a los estudiantes de EN públicas y particulares que cursaban el 7º semestre de la LEPE. En el año 2004 correspondió a la LEP (Deceano, Guevara y González, 2004). Para el año 2008 se habían realizado cinco aplicaciones a cada una de las licenciaturas.

Los resultados que se han obtenido en el EGC en cada una de las aplicaciones en las EN participantes en las entidades federativas son heterogéneos, mientras que algunas de las

escuelas han obtenido logros fehacientes, otras no han superado sus rezagos iniciales (Deceano et al., 2004). Se ha observado en ambas licenciaturas una consistencia en la media de sus resultados, respecto al primer año de su aplicación disminuyeron en 2007 y subieron en el 2006. Según los estándares de desempeño y niveles de competencia, la LEPE se ubicó en todos los años en el nivel 2 suficiente (50-59 aciertos). La LEP se ubicó en el nivel 2 satisfactorio (60-72) en los años 2004 y 2005 y en los 2006 y 2007 descendió al nivel 1 insatisfactorio (0-59) (Espinosa Carvajal, 2008).

En los resultados de las EN de Nuevo León, la LEPE se ha ubicado en los lugares 6º, 2º y 12º en la relación nacional y en la LEPE, en los lugares 24, 8º, 13º y 14º. Aunque se ha mantenido por sobre la media nacional en la LEP, excepto en 2007. No ha sucedido así en la LEPE, excepto en 2005. En la LEPE se presenta la mayor cantidad de alumnos con bajos puntajes.

Hipótesis

En esta investigación se plantearon las siguientes hipótesis:

1. El resultado en el desempeño en el EGC según los grupos alto o bajo, es independiente del factor sociodemográfico.
2. El resultado en el desempeño en el EGC según los grupos alto o bajo, es independiente del factor capital cultural familiar.
3. No existe diferencia significativa en el desempeño en el EGC entre los grupos alto y bajo en cada uno de los factores.
4. No existe diferencia significativa en el desempeño en el EGC entre la LEPE y la LEP en cada uno de los factores.
5. No existe diferencia significativa entre los resultados que obtiene cada EN en los ocho factores planteados.
6. No existe diferencia en el impacto que tiene cada uno de los tres niveles (Alumno, Aula y Escuela) en el desempeño en el EGC.

Marco Analítico

Hay un referente común en los modelos de eficacia escolar. Le otorgan relevancia a diversos factores que se integran en los siguientes niveles: del alumno, del aula, de la escuela y externos a la escuela. Murillo Torrecilla (2003) integró en tres grupos o niveles los factores relacionados con el rendimiento de los alumnos: escolares, de aula y asociados al personal docente. Aunque Valenti Nigrini, Blanco, Heros, Florez, Luna y Zertuche, (2007) aclaran que no hay una lista definitiva de los factores asociados a la calidad educativa que sea aplicable a cualquier contexto, tiene cierta utilidad revisar las constantes que se han hallado a lo largo de investigaciones y revisiones, con el fin de contar con un referente de orientación.

Según los niveles a los que se hace referencia como sustrato común en los principales modelos de eficacia escolar, se consideró en este trabajo retomar los siguientes tres: (a) nivel del alumno, (b) nivel del aula y (c) nivel de la escuela. Se utilizó como base la propuesta que plantean Valenti Nigrini et al. (2007) en su estudio sobre los factores asociados al logro educativo de matemáticas y español en la Prueba ENLACE 2007. En cada uno de los niveles se revisaron los factores de dicho estudio y se eligieron los que se consideraron viables para su estudio y se les hicieron adecuaciones.

En el nivel del alumno se incorporaron cinco factores: sociodemográfico, capital cultural escolar, autoconcepto y percepción sobre el EGC. En el nivel del aula se incluyeron tres factores: oportunidades de aprendizaje con relación a la intervención educativa, oportunidades de aprendizaje con relación a la preparación para el examen y clima de aula. En el nivel de la escuela se consideraron los siguientes dos factores: clima escolar institucional como trascendencia del EGC e infraestructura y equipamiento.

Método

El enfoque de la investigación es cuantitativo, transversal y correlacional. La población se constituyó con los 470 estudiantes del 7º semestre de las EN públicas que presentaron el EGC de 2007, de quienes se contaba con los resultados proporcionados por la SEP y el Ceneval. Se organizaron los dos grupos según los resultados (alto=A y bajo=B). Los sujetos del grupo A fueron los de puntajes del nivel satisfactorio (60-69) y del sobresaliente (70 ó más) en la LEPE y, del satisfactorio (60-72) y destacado (73 ó más) en la LEP. En el grupo B se incluyó a quienes obtuvieron puntajes en el nivel insuficiente (0-49) y suficiente (50-59) en la LEPE, y del nivel insatisfactorio (0-59) en la LEP. El grupo A se conformó con 340 sujetos (60 ó más puntos) y el grupo B con 130 (59.99 o menos).

El instrumento que se administró para recopilar la información consistió en un cuestionario que mide diez factores de logro académico, integrados en tres niveles: alumno, aula y escuela. La primera versión del instrumento se piloteó con alumnos del 6º semestre, con el fin de medir la confiabilidad. Se le hicieron modificaciones según el nivel de confiabilidad hasta llegar a la obtención del coeficiente alfa de Cronbach con 0.86.

Análisis de resultados y discusión

Con el fin de probar la hipótesis 1 para conocer si el resultado en el desempeño en el EGC (alto o bajo) es independiente del factor sociodemográfico (género, ingreso familiar y vivienda), se aplicó la prueba de independencia con el estadístico ji-cuadrada. De acuerdo a los valores de p encontrados, se puede decir que no existe relación entre el factor sociodemográfico con el nivel de desempeño en el EGC, por lo que se aceptó la hipótesis nula.

Este hallazgo no muestra coincidencia con la relación del logro académico con el nivel socioeconómico que halló Valenti Nigrini et al. (2007). Lo anterior puede deberse a que el nivel socioeconómico del alumnado de las EN está distribuido de manera más o menos uniforme, ya que la población que accede a los estudios normalistas proviene en mayor medida de estratos socioeconómicos relativamente bajos.

El mayor porcentaje de alumnos vive en casa propia (90.61%) y el ingreso familiar es de 6,001 a 15,000 pesos. Se observa cierta diferencia en la entidad con la generalización que se hace del perfil socioeconómico de los normalistas según lo que halló Ramírez Rosales (2008) en las EN de Tlaxcala, donde los ingresos de las familias eran de 4,054 pesos mensuales en la escuela urbana, y, lo que se expresa en el informe del Ceneval del 2006 (citado en SEP, s.f.), donde los ingresos mensuales de las familias eran inferiores a los 4,000 pesos. Esta diferencia no es muy alta considerando que la entidad se clasifica con el menor índice de marginación después del Distrito Federal. La proporción de la población que vive en el nivel de bienestar 7 —el de mayor grado—, es del 91.01% en los municipios de Nuevo León, frente al 58.50% en el promedio del resto del país (Montes y Ortega, s.f.).

Para probar la hipótesis 2 se aplicó la prueba de independencia utilizando el estadístico ji-cuadrada, con el fin de determinar si el resultado en el desempeño en el EGC del grupo alto y bajo es independiente del factor capital cultural familiar. La hipótesis se rechazó al hallarse que existe relación entre el factor capital cultural familiar en las variables tener o no computadora ($p = 0.0005$), acceso a Internet ($p = 0.021$) y sector ocupacional del padre ($p = 0.0007$), con el nivel de desempeño en el EGC. No se halló relación significativa en las demás variables componentes del factor.

La mayoría de alumnos tiene computadora propia (95.41%), acceso a Internet (70.85%) con una diferencia a favor del grupo A. El 59.82% tiene acceso a la televisión por cable (

Estos hallazgos coinciden con las conclusiones de Backhoff Escudero, Bouzas Riaño, Contreras, Hernández y García (2007) quienes señalan que el capital económico de los padres

produce capital cultural cuando invierten en libros y computadoras y en la escolarización de sus hijos, con lo que crean un entorno familiar que apoya las oportunidades de aprendizaje.

El sector de ocupación del padre mostró el mayor porcentaje (29.91%) en el sector educativo. En la ocupación del padre se distribuyó el 38.73% en la opción de empleado y el 25.38% en la de docente. El sector de ocupación de la madre se diluyó en la opción otro (44.81%), en la ocupación se ubicó el hogar (50.32%). Le sigue el 32.20% en el sector educativo, mayor al porcentaje del sector del padre, y en la ocupación el 28.17% como docente.

Los hallazgos anteriores son semejantes a los de Calvo (citada en Martínez G., 1996) quien mostró la coexistencia del trabajo del padre o de la madre como de nivel bajo (34.4% del padre y 12.5% de la madre), con la ocupación en la docencia (29.9% del padre y 34.4% de la madre). También se relacionan con los resultados de García Garduño (2006 y 2007) donde la mitad de los estudiantes tenía familiares que son o fueron maestros. Y con Ramírez Rosales (2008) quien halló que una cuarta parte de los padres y madres de las normalistas urbanas eran docentes. Perales Mejía y Jiménez Lozano (2007) hallaron que los estudiantes provenían de familias con padres docentes.

Los mayores porcentajes de la escolaridad del padre y de la madre se ubican en el nivel de licenciatura (34.98%) y (33.97%) respectivamente, aunque no se halló una relación significativa con el nivel de desempeño en el EGC. Estos hallazgos concuerdan con lo que se señala en el informe del Ceneval 2004 para la LEPE (SEP-Ceneval, 2004), aun cuando no se alcanza a percibir la relación del EGC con la escolaridad de los padres, se concentra el nivel bajo con la falta de asistencia a la escuela por el padre y/o la madre y se percibe la constante donde a medida que los padres no asistieron a la escuela, se incrementa el porcentaje en el nivel de competencia insuficiente (47%).

El mayor porcentaje (34.48%) de los padres cuentan con una escolaridad de 15 o 16 años, empero el 59.80% oscila entre 6 a 11 años de escolaridad (el promedio de escolaridad de Nuevo León es de 9.5 años). Esta situación es algo diferente a los resultados de Ramírez Rosales (2008) donde el nivel de escolaridad de la mayoría de los padres (80%) de las estudiantes era de 10 años, un promedio mayor al de la entidad de Tlaxcala (8.3 años).

En esta variable del grado de escolarización se halló además en el estudio, que el 61.29% de los estudiantes rebasaría el nivel de escolaridad de la madre y el 58.31% el del padre. Estos resultados se asemejan a lo que expresan Rodríguez et al. (2005) quienes concluyen que la incorporación a los estudios de educación normal significa una relativa movilidad sociofamiliar ya que los profesores llegan a alcanzar un grado de escolaridad superior al de sus padres.

Para probar la hipótesis 3 se realizó la prueba *t* para grupos independientes. Se halló que sólo en los factores de autoconcepto del nivel de alumno y de clima escolar (trascendencia del EGC) del nivel de escuela sí existe diferencia significativa entre el grupo A y el B. Estos resultados concuerdan con lo que externan diversos estudios sobre la relación entre el autoconcepto y/o autoestima del estudiante y el logro académico (Dapelo Pellerano y Toleda Pereira, 2006; González-Pianda et al., 1997; Núñez Pérez et al., 1998; Ramírez Peradotto et al., 2005). Cuando el sujeto se siente autocompetente, aumenta su participación en el proceso de aprendizaje y esto incide positivamente en su rendimiento académico (González-Pianda et al., 1997; Núñez et al., 1996).

Los hallazgos cobran vigencia con las conclusiones de investigaciones sobre la motivación de los estudiantes para el ingreso a la EN, se ha señalado la magnitud de los motivos extrínsecos para la elección de la carrera docente (Aguilar, 2001; Castañeda Salgado y Navia Antezana, 2008; García Garduño, 2007). La motivación para el ingreso se relaciona con las actitudes hacia la carrera en estudio, quienes realizaron la elección por motivos extrínsecos muestran una actitud negativa hacia la carrera y contradicciones entre sus sentimientos y creencias (García Garduño, 2006), disfrutaban menos sus estudios y la profesión elegida, expresan dudas sobre su elección así como expectativas de abandonar el ejercicio de la profesión desde

su ingreso (Castañeda Salgado y Navia Antezana, 2008; García Garduño, 2007). En cambio, los estudiantes cuyo ingreso estuvo determinado por motivos intrínsecos, se sienten más satisfechos con su elección y les interesa permanecer en la profesión (García Garduño, 2007).

Los resultados sobre el clima escolar y su relación con el desempeño en el EGC, en el aspecto de trascendencia del EGC, confirman los hallazgos de Valdés et al. (2008) quienes expresan que entre los factores escolares, el clima escolar es la variable con mayor contribución a la explicación del logro de los estudiantes.

En el informe de PISA (IE, 2007) se incluye esta variable como una de las razones que pueden explicar la influencia de los centros educativos sobre el logro escolar. Al igual que en las recomendaciones del informe sobre los resultados de los estudios PISA, TIMSS y PIRLS, (Haahr, Kibak Nielsen, Eggert Hansen y Teglgard Jakobsen, 2005).

En la hipótesis 4 se planteó que no existe diferencia en el resultado promedio entre la LEPE y la LEP en cada uno de los factores. Para probar esta hipótesis se aplicó la prueba *t* Student y no halló diferencia significativa en el resultado promedio entre la LEPE y la LEP en cada uno de los factores, excepto en el de infraestructura y equipamiento, en el que se obtuvo una media mayor en la LEP ($\bar{X} = 16.47$). La importancia del factor de infraestructura y equipamiento que se halló, coincide con Vélez et al. (1995) sobre la relación positiva de las características de la escuela y los resultados académicos. De igual manera se confirma el resultado del análisis de Murillo Torrecilla (2008) quien expresa la relación del factor de instalaciones y recursos educativos con el logro, sobre todo en las escuelas latinoamericanas.

Este hallazgo se agrega a la consistencia que ha mostrado el factor en dicha relación positiva, según lo afirman Casassus et al. (2000), Murillo Torrecilla et al., 2007; Valdés et al. (2008). Se confirman también los hallazgos de Treviño Villarreal y Treviño González, (2003) con relación a las diferencias de rendimiento asociadas con la desigualdad en la infraestructura de los distintos tipos de las escuelas primarias en México.

En la hipótesis 5 se buscó probar que no existe diferencia entre los resultados que obtiene cada una de las tres EN en los ocho factores en estudio. Se aplicó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis. Se rechazó esta hipótesis con cada uno de los siete factores: autoconcepto, percepción sobre el EGC, oportunidades de aprendizaje (intervención educativa), oportunidades de aprendizaje (preparación para el examen), clima de aula, clima escolar (trascendencia del EGC) e infraestructura y equipamiento. Solamente con el factor hábitos de estudio no se halló diferencia significativa entre las EN.

Estos resultados coinciden con las investigaciones que han mostrado la relación del logro académico con la escuela como factor. Fernández; INEE; OECD; y Gaviria et al. (citados en Valenti et al., 2007) mostraron la relación donde la proporción de la varianza oscila entre el 25% y el 50%. Para los países en las áreas de mayor pobreza el factor escuela ha llegado a explicar hasta el 40% de los resultados (Cohen; Banco Mundial y Gerstenfeld, citados en Bruner y Elacqua, 2004; Himmel, citado en Mella y Ortiz, 1999; Treviño Villarreal y Treviño González, 2004). Chiroque Chunga (2006) expresa que para los países desarrollados la proporción es menor (20%).

En la hipótesis 6 se planteó que no existe diferencia en el impacto que tiene cada nivel (alumno, aula y escuela) en el desempeño en el EGC y se buscó conocer cuál es el factor que tiene más impacto. No se halló diferencia entre los niveles, por lo tanto se aceptó la hipótesis nula. El nivel que tuvo más peso en el desempeño del EGC-Ceneval es el de alumno (0.1746), después el nivel de escuela (0.1663) y por último el nivel de aula (0.0285).

Se puede advertir por lo tanto que el nivel individual del alumno, con su historia familiar manifiesta en su capital cultural, es el que está condicionando los rasgos de la institución. Para estas EN se pudiera conjeturar que la cultura escolar no es lo suficientemente fuerte como para imponer un sello al alumno que ingresa, sino que es el origen y antecedentes del alumno lo que está impregnando a la institución.

Conclusiones

Las conclusiones a las que se arribó con relación a los factores relacionados con el desempeño académico en el EGC son las siguientes:

1. Ninguna de las variables del factor sociodemográfico tienen una relación significativa con el nivel de desempeño en el EGC en alguno de los dos grupos; lo que puede deberse a una distribución relativamente uniforme de un nivel socioeconómico de clase media baja del alumnado de las EN.

2. Las variables tener o no computadora, acceso a Internet y sector ocupacional del padre, que constituyen una parte del factor capital cultural familiar, tienen una relación significativa con el nivel de desempeño en el EGC.

3. Un poco más de la cuarta parte de los estudiantes tiene padre o madre laborando en la docencia. El padre se ocupa en el sector educativo o en el de comercio. La ocupación de la madre es en el hogar o en la docencia.

4. El grado de escolaridad de los padres no mostró una relación significativa con el nivel de desempeño de los estudiantes en el EGC.

5. La escolaridad de los padres de los estudiantes es del nivel de licenciatura en primer lugar (de 15 a 16 años) y en segundo, de preparatoria (de 6 a 11 años).

6. La incorporación a la licenciatura en las EN implica una movilidad sociofamiliar con relación al nivel de escolaridad de la madre (61.29%) y del padre (58.31%). Esta generación (81.06%) cuenta con hermanos que estudiaron en la EN.

7. Los factores autoconcepto del nivel de alumno y de clima escolar (trascendencia del EGC) del nivel de escuela, muestran una diferencia significativa entre los grupos, con un puntaje superior en el grupo alto. Esta conclusión orienta la mayor parte de las recomendaciones que se hacen a la Secretaría de Educación y a la DIFD.

8. No hay diferencia en los factores de logro académico en el resultado promedio entre los alumnos de la LEPE y la LEP, excepto en el factor de infraestructura y equipamiento con un puntaje mayor en la LEP.

9. Hay una diferencia significativa entre las EN en cada uno de los factores de logro académico, excepto en el factor de hábitos de estudio.

10. No hay diferencia significativa en el impacto que tiene cada nivel (alumno, aula y escuela) en el desempeño en el EGC. El nivel con más peso numérico es el de alumno, después el nivel de escuela y por último el nivel de aula.

Referencias

- AGUILAR, J. M. (2001). Nivel intelectual, práctica docente e identidad magisterial. En F. Covarrubias Villa. (Coordinador). *La formación de profesores de educación primaria en México. Avances de Investigación I*. México: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca-Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162.
- BACKNOFF ESCUDERO, E., BOUZAS RIAÑO, A., CONTRERAS, C., HERNÁNDEZ, E. y GARCÍA, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México El caso de la educación básica*. México: INEE.
- BRUNNER, J. J. y ELACQUA, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional [Versión electrónica]. *La Educación*, 48-49, 139-140.
- CASASSUS, J., CUSATO, S., FROEMEL, J. E. y PALAFOX, J. C. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo informe*. Santiago: UNESCO-LLECE.
- CASTAÑEDA SALGADO, M. A. y NAVIA ANTEZANA, C. S. (2008, junio). *La construcción del oficio de ser maestro. Experiencias y formas de socialización*. Ponencia presentada en el

- 1er Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla. Recuperado el 7 de febrero de 2009, de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/34.pdf>
- CHIROQUE CHUNGA, S. (2006). *Evaluación de desempeños docentes: Informe N° 45*. Recuperado el 5 febrero de 2006, de <http://www.educared.edu.pe/modulo/upload/96723594.pdf>
- DAPELO PELLERANO, B. y TOLEDA PEREIRA, M. (2006). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y motivación: variables claves en la orientación de estudiantes universitarios*. [Versión electrónica]. *Revista de Orientación Educativa* 20(37), 53-70.
- DECEANO, F., GUEVARA, M. R. y GONZÁLEZ, L. E. (2004). *Reporte sobre la situación de México. Actividad de la OECD*. México: SEP.
- ESPINOSA CARVAJAL, M. E. (2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *Revista de Investigación Educativa* 7. Recuperado el 2 de enero de 2008, de http://www.uv.mx/cpue/num7/opinion/completos/espinoza_trabajo_colegiado.html
- GARCÍA GARDUÑO, J. M. (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 35(12), 1153-1178.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ PÉREZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. y GARCÍA GARCÍA, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. [Versión electrónica]. *Psicothema* 9(2), 271-289.
- HAARHR, J. H., KIBAK NIELSEN, T., EGGERT HANSEN, M. y TELGLGAARD JAKOBSEN, S. (2005). *Explicación del rendimiento escolar. Resultados de los estudios internacionales PISA, TIMSS y PIRLS*. Informe final. Dinamarca: Instituto Tecnológico Danés.
- MARTÍNEZ G., C. (1996). ¿Por qué el hombre elige la labor docente? [Versión electrónica]. *La tarea* 8. Recuperado el 5 de enero de 2009, de <http://www.latarea.com.mx/articulo/articulo8/martinez8.htm>
- MELLA, O. y ORTÍZ, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(29), 69-92.
- MONTES, V. J. y ORTEGA, E. (s.f.). *Ubicación de la marginación en el área metropolitana de Monterrey*. Recuperado el 1 de febrero de 2009, de la página Web del Centro de Análisis y Evaluación de la Política Pública del ITESM: <http://www.mty.itesm.mx/egap/centros/caep/imagenes/marginacion.pdf>
- MUÑOZ-REPISO, M., MURILLO TORRECILLA, F. J., BARRIO, R., BRIOSO, M. J., HERNÁNDEZ, M. L. y PÉREZ-ALBO, M. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Recuperado el 30 de diciembre de 2008, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf>
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En R. Blanco et al. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina OREALC/UNESCO-LLECE.
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (coordinador), Castañeda, E. Cueto, S., Donoso, J. M., Fabara, E., Hernández, M. L., Herrera, M., Murillo, O., Román, M. y Torres, P. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- NÚÑEZ PÉREZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GARCÍA RODRÍGUEZ, M., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ROCES MONTERO, C., ÁLVAREZ PÉREZ, L. y GONZÁLEZ TORRES,

- M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. [Versión electrónica]. *Psicothema* 10(1), 97-109.
- NÚÑEZ, J. C, GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GARCÍA, S. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996). Motivación en el ámbito universitario: concepto de inteligencias, metas de estudio, elección de tareas y aproximación al aprendizaje. [Versión electrónica]. *Revista de Educación*, 310, 337-360.
- PERALES MEJÍA, F. J. y JIMÉNEZ LOZANO, M. L. (2007, noviembre). *La preprofesionalidad de los docentes: habitus e imaginarios sociales*. Ponencia presentada en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 6 de enero de 2009, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at14/PRE1177434444.pdf>
- RAMÍREZ PERADOTTO, P., DUARTE VARGAS, J. D. y MUÑOZ VALDIVIA, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo. [Versión electrónica]. *Anales de psicología* 21(1), 102-115.
- RAMÍREZ ROSALES, V. (2008, marzo). *Dispositivos en la elección profesional. Hacia una redefinición del mercado laboral del magisterio mexicano*. Ponencia presentada en XI Jornadas de Economía Crítica. Eco Cri. Bilbao. Recuperado el 5 de enero de 2009, de http://www.ucm.es/info/ec/ecocri/cas/Ramirez_Rosales.pdf
- RODRÍGUEZ G. L., DÍAZ, F. J., RODRÍGUEZ, L., NAJERA, M. M., VEGA, y ORTEGA, P. (2005, noviembre). *Origen y destino de las mujeres docentes de Guanajuato, una aproximación sociodemográfica*. Ponencia presentada en la Jornada Nacional de Migración Interna y Género. Origen, tránsito y destino. Recuperado el 6 de enero de 2009, de la página Web del Instituto Nacional de las mujeres: http://www.inmujeres.gob.mx/dgpe/migracion/res/Anexo_20_20.pdf
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA [SEP]. (2003). *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA [SEP]. (2004). *Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Preescolar Informe de Resultados*. México: SEP-Ceneval.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA [SEP]. (s.f.) *Evaluación del programa de becas de apoyo a la práctica intensiva y servicio social de estudiantes de séptimo y octavo semestres en escuelas normales públicas. Tema consistencia y resultados (TR1) Informe final*. Recuperado el 5 de enero de 2005, de http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/nuevosarch/Eval_PROBAPISS_2007.pdf
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. [SEP] y [OEI]. (1994). *Sistema educativo nacional de México: 1994*. México: SEP-OEI. Recuperado el 24 de octubre de 2008, de www.oei.es/quipu/mexico/mex14.pdf
- TREVIÑO VILLARREAL, E. y TREVIÑO GONZÁLEZ, G. I. (2003). *Factores socioculturales asociados al rendimiento de los alumnos al término de la educación primaria: Un estudio de las desigualdades educativas en México*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- TREVIÑO VILLARREAL, E. y TREVIÑO GONZÁLEZ, G. I. (2004). *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: la incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- VALDÉS, H. (Coordinador), TREVIÑO, E., ACEVEDO, C. G., CASTRO, M., CARRILLO, S., COSTILLA, R., BOGOYA, D. y PARDO, C. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: LLECE-UNESCO.

- VALENTI NIGRINI, G. (Coordinación), BLANCO, E., HEROS, M. de los, FLOREZ, N., LUNA, M. y ZERTUCHE, M. (2007). *Factores asociados al logro educativo de matemáticas y español en la Prueba ENLACE 2007: un análisis multinivel*. México: FLACSO.
- VÉLEZ, E., SCHIEFELBEIN, E., y VALENZUELA, J. (1995). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas VI* (17), 29-57.