



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



**LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA COMO EJE FUNDAMENTAL  
EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN EJERCICIO.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA  
PRESENTA:

**ADRIANA YAMILLE LÓPEZ OSORNO**

ASESORA  
DRA. EDITH CHEHAYBAR Y KURI

CIUDAD UNIVERSITARIA, 2006.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

A la Universidad Nacional Autónoma de México y la Facultad de Filosofía y Letras, por darme la oportunidad de dedicarme a lo que más me gusta; por ser un espacio de libertad, de aprendizaje, de reflexión y de interacción, que me ha formado no sólo como profesional, sino también como un ser humano íntegro.

A mis padres Yolanda y Adrián por todas sus enseñanzas, su apoyo, comprensión y amor; porque sin ustedes sé que no podría haber llegado a este punto. Gracias por todo, son parte fundamental en mi vida. Los amo infinitamente.

A mis hermanos Octavio y Lorena, por todo lo que compartimos; por apoyarme y ayudarme en todo lo que hago. Los amo.

A la Dra. Edith Chehaybar por su ejemplo de superación incansable, por sus enseñanzas y su calidez humana, por mostrarme el poder transformador de la educación y el compromiso que implica ser un pedagogo. Gracias.

A las profesoras Estela Osorno y Nadia Medrano por todo su apoyo para realizar esta investigación, ya que sin éste muchas cosas que aquí están plasmadas no habrían sido posibles.

A Yenisei por compartir conmigo esos momentos de nerviosismo y tensión cuando te enfrentas a situaciones nuevas.

A todos mis amigos que estuvieron presentes durante este largo y arduo proceso de investigación, en especial a Adriana, Monse, Lucero Lissette, Zaira, Ivonne, Sandra, Roberto, Omar y Javier. Gracias a todos por lo que hemos pasado y por lo que he aprendido de cada uno de ustedes. Los quiero y espero podamos seguir compartiendo nuestras ideas, experiencias y esas cosas locas que a veces hacemos.

## Índice

Introducción.	5
<b>Capítulo 1. La formación docente.</b>	<b>10</b>
1.1 La formación como un concepto en discusión	10
1.2 La formación docente.	16
1.2.1 Concepto	16
1.2.2 Orientaciones en la formación docente.	18
1.2.3 Etapas de la formación docente	27
1.2.3.1 Vinculación entre las etapas de formación docente.	41
<b>Capítulo 2. El Sistema de Formación Permanente de los profesores de Educación Básica</b>	<b>44</b>
2.1 Situación Actual de la formación inicial de los profesores de educación básica: Las Escuelas Normales	44
2.1.1 Las Escuelas Normales y el Plan de 1984	46
2.1.2 La modernización educativa y el plan de 1997	48
2.2 La formación permanente en México	50
2.2.1 Antecedentes	52
2.2.1.1 Primera etapa en la formación permanente: La Capacitación docente: El Instituto Federal para la Capacitación del Magisterio	53
2.2.1.2 Segunda etapa de la formación docente: La actualización del magisterio en ejercicio	54
2.2.2 Situación Actual: El Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica (ANMEB) y el establecimiento de un Sistema Nacional y Permanente de Actualización: El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)	56
2.3 El sistema de Carrera Magisterial y la actualización del docente de educación básica en servicio	70
2.4 Consideraciones sobre el docente de educación básica y su formación	71
<b>Capítulo 3. Reflexión sobre la práctica: El papel de los Exámenes Nacionales de Actualización en el análisis del quehacer profesional</b>	<b>76</b>
A. La Estrategia Metodológica.	76
A.1 Selección y características de la muestra	78
A.2 La interpretación de los datos	83
3.1 Un primer acercamiento: La reflexión sobre la práctica y el discurso del PRONAP	84
3.2 Los Exámenes Nacionales de Actualización y la Reflexión sobre la Práctica	87
3.2.1 Estructura de los ENA	88
3.2.1.1 El paquete didáctico	88
3.2.1.2 Los Folletos Informativos	91

3.2.2 El contenido de los Exámenes	93
3.2.2.1 Los contenidos y la realidad áulica	96
3.2.2.2 EL docente y la aplicación de contenidos	97
3.2.2.3 La importancia de reflexionar para aplicar	99
3.2.3 Las estrategias de estudio: Autodidactismo y Trabajo Colegiado en las Asesorías	100
3.3 Los Exámenes Nacionales de Actualización como medios de análisis y reflexión	104
3.3.1 El papel de las asesorías en la reflexión sobre la práctica	109
<b>Capítulo 4. Actualización docente en los Exámenes Nacionales de Actualización: ¿Una necesidad sentida?</b>	112
4.1 Valoración del docente en torno a su actualización.	114
4.2 Razones por las que los profesores se inscriben a los Exámenes Nacionales de Actualización.	119
4.3 Actitud del docente hacia su actualización.	123
4.4 Actualización docente. ¿Una cultura surgida de la necesidad docente?	127
<b>5. Conclusiones</b>	132
<b>6. Bibliografía.</b>	141
<b>Anexos.</b>	146

## Introducción

La educación constituye uno de los elementos más importantes de toda sociedad, ya que es ésta en la cual recae la responsabilidad de formar a los hombres y mujeres que se necesitan en un momento sociohistórico determinado. En nuestro país, ha sido la pieza en torno a la cual se han generado las grandes expectativas de la nación, debido a que a través de ésta se pretende formar ciudadanos que piensen, sientan y vivan con responsabilidad el papel que ocupan dentro de la sociedad, para contribuir así, con el progreso moral, social, material y político de la Nación Mexicana.

Para que el proceso educativo se realice de manera adecuada, resulta necesaria la presencia de diversos elementos, entre los cuales pueden mencionarse: los planes y programas de estudio, recursos materiales, recursos humanos e incluso la comunidad escolar. Sin embargo, dentro de este proceso tiene lugar un actor cuya función resulta esencial: **el docente**. En él se deposita la responsabilidad de cumplir con los objetivos educativos que se presentan en una determinada época, así como de formar integralmente a los niños y jóvenes mediante la transmisión y desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades, hábitos y valores, que les permitan tener una participación activa, responsable y productiva en la sociedad. Es precisamente por la gran responsabilidad y el papel tan importante que juega el profesor de educación básica en el proceso educativo, que el Estado se ha dado a la tarea de formarlos, destinando para ello a las Escuelas Normales

De acuerdo con autores como Imbernón (1998) y Marcelo (1994), la formación docente se divide en cuatro etapas, sin embargo, en nuestro país tienen mayor presencia dos de ellas: la formación inicial y la formación permanente. La primera se refiere a aquélla que el profesor recibe en la institución educativa formadora de docentes, en el caso de México en la Escuela Normal; en la cual se brinda a los futuros profesores un bagaje de conocimientos necesarios para realizar su práctica profesional de manera eficiente. La formación permanente se constituye por aquéllos conocimientos que el docente adquiere conforme desarrolla su práctica; en ésta se incluyen también los cursos de actualización, posgrados, talleres, especializaciones y demás estudios que se realicen (Imbernón, 1994). Asimismo, el eje principal de ésta es la reflexión que el docente realiza sobre su quehacer cotidiano, ya que sólo mediante un análisis crítico de su práctica es

como puede percatarse de lo que necesita para mejorarla y superarse constantemente, tanto para beneficio de él mismo, como de sus alumnos.

En México, la **formación permanente** de los profesores de educación básica es responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual, a través de la organización de programas propios de esta área (capacitación, actualización, nivelación o superación profesional), pretende que el docente mejore y perfeccione su práctica profesional con base en un aprendizaje continuo y necesario que a su vez coadyuve a alcanzar una educación de calidad en las aulas. Asimismo, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y los diversos posgrados que ofrecen otras Universidades, tanto públicas como privadas, conforman el subsistema de Formación Permanente de nuestro país.

A pesar de la importancia que la formación permanente tiene para que nuestras escuelas cuenten con profesores preparados de educación básica, a ésta área no se le prestó la atención necesaria durante un gran lapso de tiempo. Fue hasta 1993 que, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en el apartado de Revaloración de la Función Docente, se le da un impulso a su planificación y, en especial, al área de actualización, lo cual dio como resultado la creación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), actualmente implementado en todas y cada una de las Entidades Federativas de nuestro país.

El PRONAP ofrece el servicio de actualización a los profesores a través de tres modalidades distintas, cada una con su propia lógica: a) los Exámenes Nacionales de Actualización (ENA), b) los Cursos y c) los Talleres de Actualización, estos últimos divididos en nacionales, generales y estatales. El espacio específico en que éstos se desarrollan es en los Centros de Maestros, instituciones equipadas con diferentes servicios, como biblioteca, fonoteca, salas de cómputo e informática y aulas de usos múltiples, con la finalidad de ofrecer a los docentes un lugar específico para su actualización.

Si se considera que el objetivo de la formación permanente, de acuerdo con autores como Marcelo (1994), Imbernón (1998) y García Llamas (1999) es que el docente realice un proceso de reflexión sobre su práctica profesional y se disponga a enriquecerla y mejorarla, ¿cómo es que las

actividades del PRONAP, y específicamente sus Exámenes Nacionales de Actualización, contribuyen a que éste reflexione sobre su práctica?, ¿Es éste el objetivo de los Exámenes?, ¿El docente reflexiona sobre su práctica cuando asiste a éstos?, ¿Es ésta una práctica cotidiana?, y en sí, ¿Qué papel juega el análisis del quehacer cotidiano en el discurso y la práctica de los Exámenes Nacionales de Actualización y en los propios profesores?

Con base en los cuestionamientos anteriores, en esta tesis se analiza si los Exámenes Nacionales de Actualización (ENA) del PRONAP cumplen con uno de los principios básicos de la formación permanente –el análisis del quehacer cotidiano- y si se encuentran permeados por uno de los paradigmas vigentes de la formación docente, principalmente por el “reflexivo sobre la práctica” en donde ésta es el eje fundamental de formación. Considero que el análisis teórico-práctico que se realiza en esta tesis en torno a la formación del docente de educación básica a la luz de la reflexión sobre la práctica, es importante si se considera que en la actualidad se requiere de docentes preparados, conscientes de qué es lo que necesitan aprender para mejorar su práctica profesional, para así innovar una enseñanza tradicional y ajustarla a las nuevas realidades, al contexto social y a las características de sus alumnos, todo lo cual se verá reflejado en la mejora de la calidad educativa que, si bien requiere un esfuerzo integral de todos y cada uno de los elementos que componen el sistema educativo, el profesor tiene un papel fundamental. Asimismo, es necesario que éste sea consciente de sus aciertos, fallas, limitaciones y ventajas, que mantenga una crítica constante hacia su práctica profesional y deseos de superación, ejes principales de la formación.

Por otra parte, se analiza la percepción que los profesores de educación básica tienen sobre su proceso de actualización en general y el que llevan a cabo en los programas del PRONAP, en específico de los Exámenes Nacionales de Actualización (ENA), así como los elementos que han retomado de éstos para enriquecer su práctica educativa. Se hace énfasis en cómo el proceso de actualización dentro de los ENA contribuye a que el profesor realice un proceso de reflexión sobre su quehacer cotidiano en el aula, dado que uno de los supuestos básicos de los que se parte para la elaboración de esta tesis, es que la reflexión es un elemento básico para analizar lo que se realiza, para buscar errores, fortalezas y necesidades en la práctica docente; un proceso que sin lugar a dudas enriquece la formación, aun cuando en ocasiones se ve dificultado por las prácticas rutinarias y burocráticas inherentes a las escuelas de educación básica..



El análisis de la problemática abordada en esta tesis, se realizó, en primera instancia, mediante una metodología de carácter documental, en la cual la revisión de la bibliografía escrita sobre el tema fue esencial para la construcción de los primeros dos capítulos. Posteriormente, se utilizó una metodología de corte cualitativo para realizar un estudio de campo y acercarse a los diferentes sujetos que se ven implicados en el problema de investigación: docentes inscritos en los Exámenes Nacionales de Actualización y Asesores de estos exámenes presentes en los Centros de Maestros; este acercamiento se logró mediante la aplicación de un cuestionario escrito y de carácter abierto que constó de diecisiete preguntas para los docentes y de 16 para los Asesores.

En total se aplicaron setenta y cinco cuestionarios, considerando docentes de diferentes Centros de Maestros y de algunas escuelas primarias que se encuentran inscritos en los Exámenes Nacionales de Actualización; la población total de Asesores fue de cinco y pertenecen a un solo Centro de Maestros. Posteriormente se pasó a la interpretación de los datos, la cual se realizó con base en las siguientes categorías de análisis: reflexión sobre la práctica, actualización docente, contenidos y análisis de la práctica y trabajo colegiado. Con esta metodología se construyeron los capítulos tres y cuatro de la tesis, correspondientes al estudio de campo.

En el primer capítulo titulado “Formación Docente” se construye el marco teórico que sustenta esta investigación. Así, en éste se abordan los conceptos de Formación y formación docente a partir de las teorías de Gilles Ferry y Bernard Honoré, entre otros autores. Asimismo se analiza cómo la formación del profesor se permea por ciertas orientaciones y/o tradiciones, de la cual se retoma la que enfatiza la reflexión sobre la práctica como eje de formación.

En el segundo capítulo denominado “El Sistema de Formación Permanente de los Profesores de Educación Básica”, aborda cómo se constituye actualmente el sistema de formación permanente en nuestro país, específicamente en el área de actualización docente. Para esto se realiza una revisión histórica de la formación inicial de los profesores a partir de 1984, año en que se llevó a cabo una reforma radical, ya que los estudios se elevan a nivel licenciatura. Asimismo, se aborda lo correspondiente a la actualización desde 1944, que es cuando esta formación toma una mayor importancia y se institucionaliza como parte del sistema de formación docente. En este capítulo pretendo dar cuenta cómo la reflexión sobre la práctica ha permeado a los programas de

formación del profesorado de educación básica, sobre todo en su etapa inicial, para así también analizar cómo ha impactado la formación continua de los profesores de este nivel, específicamente en el Programa Nacional de Actualización para los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).

En tercer capítulo, titulado “Reflexión sobre la práctica: El papel de los Exámenes Nacionales de Actualización en el análisis del quehacer profesional” se construye con el estudio de campo y en éste se realiza un análisis de los objetivos, estructura y metodología de los Exámenes Nacionales de Actualización desde tres puntos de vista diferentes: el personal encargado de dirigirlos, los profesores inscritos en éstos y el análisis teórico de los materiales proporcionados a los docentes.

El cuarto y último apartado titulado “Actualización docente en los ENA: ¿Una necesidad sentida?” se origina de un elemento encontrado a través del análisis de los datos del estudio de campo: la actualización docente como una necesidad que no emerge de la reflexión sobre la práctica. Así, en este apartado se analizan el valor que dan los profesores a su proceso de actualización y las razones por las cuales se encuentran inscritos en los ENA, realizando así un contraste entre el discurso y los hechos de la actualización docente.

Finalmente se presentan las conclusiones a las que se llegó mediante la elaboración de esta tesis y algunos elementos que podrían considerarse para propiciar una actualización docente originada a raíz de un proceso de reflexión sobre la práctica docente.

## **Capítulo 1**

### **La formación docente.**

En este apartado se pretende dar un panorama general sobre la formación del docente. Para esto se aborda la definición de los conceptos de formación y formación docente en los que se fundamenta esta tesis; asimismo, se hace un análisis de diversas orientaciones teóricas que han permeado la formación de los profesores a lo largo de la historia y cómo éstas se han presentado en nuestro país. Por otra parte, se presentan las diversas etapas `por las que un docente atraviesa en su formación, las cuales tienen características específicas y necesidades propias que es necesario atender. Finalmente se hace énfasis en la necesidad de articular todas y cada una de las etapas –etapa inicial, etapa de iniciación y etapa de formación permanente- para que el profesor cuente con una sólida formación que coadyuve al alcance de los objetivos que la educación se ha planteado.

#### 1.1 La formación como un concepto en discusión.

La definición del concepto formación ha sido objeto de discusión dentro del campo educativo, de manera que no existe una definición aceptada consensualmente sobre ésta y el campo que abarca. Esta situación conlleva a la existencia de una confusión entre el concepto mencionado y otros términos, tales como el de educación, aprendizaje o perfeccionamiento (Honoré, 1980) e incluso podría incluir capacitación.

Al respecto Gilles Ferry (1997) señala la existencia de diferentes acepciones del concepto formación. La primera se refiere a los dispositivos, entendidos como “condiciones de la formación” o bien, “soportes de la formación”, que pueden entenderse, por ejemplo, como la existencia de planes y programas de estudio, etapas educativas, etc., los cuales no necesariamente son una formación sino condiciones necesarias para que ésta se dé. En este sentido se establece una segunda acepción, que consiste en la implementación de dichos planes y programas por una institución y docentes preparados. De esta manera Ferry, al igual que Honoré (1980) hacen énfasis en la confusión existente entre el concepto formación y otros elementos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje (planes y programas de estudio, instituciones educativas y docentes, entre otros aspectos)

Sin embargo, de acuerdo con Miguel Ángel Pasillas (1995), la noción de formación ha sido asumida de una manera acrítica por la mayoría de los docentes, dado que no se considera su origen histórico ni sus raíces filosóficas, lo que ha conducido a verla ya como algo natural, algo dado y poco discutido. En este sentido Pasillas señala que para tener una idea clara sobre el concepto formación es necesario rastrear sus orígenes históricos, los cuales se encuentran en tres movimientos de gran importancia en la evolución sociocultural de la humanidad: el Humanismo, la Ilustración y el Renacimiento. Estos movimientos, pese a tener características claramente definidas, tenían en común centrar en el hombre su devenir, ya que si bien en la Edad Media éste se encontraba definido por Dios, dichos movimientos regresaron al hombre su autonomía, su poder de decisión y su libertad; aspectos que hicieron necesaria la existencia de la formación, ya que al presentar el nuevo hombre estas características podría crear a la larga un estado de anarquía social. Fue así que la formación se concibió como un mecanismo para controlarlas y se definió como un proceso que busca el desarrollo integral del ser humano:

[la formación era]...el trabajo sobre sí mismo, el proceso de autocultivo, la decisión de civilización, de aculturación que desembocara en un estado en que el individuo reuniera tanto los atributos de reciente valoración -libertad, autonomía, racionalidad, autocultivo- como los que tenían previamente mucho reconocimiento, tales como: responsabilidad personal, moralidad, fidelidad a valores y normas” (Pasillas, 1995: 67).

Definida de esta manera, la formación no es reducida al espacio escolar como en un principio puede considerarse, sino que se centra en el propio ser humano y en el desarrollo y reforzamiento de valores, conocimientos, actitudes y aptitudes. Asimismo, esta noción de formación hace referencia a aquel hombre que se necesitaba en la Era Moderna, lo cual deja claro que este proceso se construye en función de una idea de lo que es el ser humano y de acuerdo con las características que presenta un momento sociohistórico determinado. Así, el proceso no se encuentra descontextualizado y se ve permeado por aspectos ideológicos, culturales, económicos, sociales e históricos, entre otros:

El moderno se concebía como un hombre libre de razón y voluntad, y congruente con esa imagen, la formación reunía los rasgos adecuados a tal concepción: autonomía, libertad de elección, capacidad de razón y crítica para superar condiciones de ignorancia, posibilidades de innovación, creatividad y perfeccionamiento sin límites.” (Pasillas, 1995: 67).

Un aspecto importante a destacar dentro de esta acepción moderna de formación es la concepción de ésta como “el trabajo del hombre sobre sí mismo”, “la decisión de civilización”; afirmaciones que otorgan al individuo un papel protagónico y responsable en este proceso; pasando así a un segundo término, pero no por ello menos importante, aquellas acciones que otras personas o instituciones, como la escuela, realizan con miras a actuar en éste. Sin embargo, la cita anterior deja claro que dicha intervención era coherente con el ideal de hombre presente en ese momento histórico determinado, de aquí que pueda afirmarse que esa idea permea en absoluto las acciones de formación.

En síntesis, el concepto señalado por M. A. Pasillas, puede ser entendido como el desarrollo de las capacidades, valores y conocimientos del ser humano para que a la larga y de manera constante pueda perfeccionarse y superarse a sí mismo, participando activamente en la vida social.

Honoré (1980) plantea que el concepto formación tiene diversos significados en función del punto del que se mire, ya sea como algo exterior al sujeto (exterioridad) o en su interior (interioridad). Así, si se toma la formación desde la perspectiva de la exterioridad, es concebida como algo que se adquiere o se compra, pero que a final de cuentas no tiene lugar en el individuo sino en alguien o algo más. Como ejemplo se pueden señalar las instituciones de enseñanza que forman ingenieros, pedagogos, administradores, etc.<sup>1</sup> a través de la utilización de planes y programas de estudio y recursos tanto materiales como humanos. De esta manera, el proceso de formación se guía por un perfil que, se supone, cierto profesional necesita tener en función de las tareas a desempeñar en el campo laboral y académico, ya que con base en éste se establecen los contenidos a aprender y la metodología didáctica a utilizar, entre otros aspectos no menos importantes: “... [La formación vista desde la exterioridad] no tiene existencia si no es en relación a un contenido. Se habla de formación para algo” (Honoré, 1980: 20).

En contraste, la formación analizada desde una perspectiva de interioridad (dentro del sujeto), plantea otra definición que hace hincapié en un proceso reflexivo del individuo sobre aquellos aspectos de su vivir: “...es la capacidad de transformar en experiencia significativa los

---

<sup>1</sup> Este tipo de formación se refiere al ámbito profesional y según Honoré, es este campo el que más atención ha llamado en el debate de la formación.

acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo. (Lhotellier, 1974: 77. citado por Honoré, 1980: 20). Así, la formación no es ya algo que el sujeto obtiene del exterior, algo que le brindan otras personas, sino una **capacidad de autotransformación**. Asimismo, con esta definición, esta actividad no es limitada al campo institucional-escolar como en el ámbito de la exterioridad, sino que se amplía a la vida cotidiana del sujeto, manteniendo una relación estrecha con su propio proyecto personal.

Gilles Ferry define la formación como la adquisición de una forma para actuar, reflexionar y perfeccionar, es, entre otros aspectos, una búsqueda realizada por el sujeto con el objetivo de realizar bien una determinada función, ya sea de índole académica, laboral o personal:

...[la formación es el] desarrollo personal [que] [...] consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo... (Ferry, 1997: 53-54).

Esta primera acepción del concepto formación enunciado por Ferry, se aborda desde el punto de vista de la exterioridad, ya que el sujeto busca desarrollarse en función de un contenido que le es necesario aprender para realizar una determinada tarea. No obstante, es importante señalar el énfasis otorgado al individuo como responsable de su propia formación, porque al ser ésta un “proceso de desarrollo personal”, es en el sujeto en quien se deposita la acción, él es quien adquiere la forma y busca los medios para lograrlo. Ahora bien, al hablar de medios, el autor se refiere a los planes y programas de estudio, a las instituciones a las que el individuo acude en busca de aquellos conocimientos, valores, actitudes, aptitudes, entre otros, que le permitan tomar la forma que él considera necesaria e importante para sí mismo y el momento que se encuentra viviendo.

Por otra parte, Ferry concibe la formación como un trabajo del sujeto sobre sí mismo, el cual consiste en una reflexión sobre las actividades realizadas y en la búsqueda constante de otras maneras de realizarlas. Este proceso de reflexión constituye el eje esencial de la formación, ya que sólo una vez analizadas las acciones, identificando en éstas fallas, aciertos, la manera de corregir los errores, así como anticipando situaciones futuras; es como el individuo encuentra nuevas maneras de actuar y comienza a adquirir y transformar su *forma*.

Con el análisis del proceso de formación resalta un aspecto que resulta básico en éste: el **cambio**. Así, si se considera que la formación tiene por objeto que el individuo adquiera una forma de proceder para realizar alguna actividad, y el proceso para lograrlo consiste en analizar las actividades y situaciones pasadas para encontrar diferentes maneras de actuar en el futuro o de reforzar prácticas útiles para el propio individuo; resulta evidente que el sujeto cambiará la manera en que afronta las situaciones nuevas, irá, como lo señala Ferry, de *forma* en *forma*. Por consiguiente, hablar de formación es hablar de cambio, de innovación y de superación constante.

La necesidad del cambio como resultado del proceso de formación, es un aspecto que Honoré también ha tratado; no obstante, a diferencia de Ferry, él habla del cambio como resultado de una crisis, una crisis en donde el sujeto se enfrenta a problemas que no puede resolver mediante los procedimientos tradicionales que ha utilizado, lo cual le conduce a buscar otras maneras de hacerlo. Así, la formación se convierte en "...una búsqueda de posibilidades de creación, de superación de lo conocido, de innovación. Esto es una resistencia a la obsolescencia" (Honoré, 1980: 30).

Otro aspecto esencial en la formación es la **interexperiencia** (Honoré, 1980), es decir, la relación entre el sujeto y los otros individuos, ya que en ésta se da una confrontación entre ambas experiencias: la del **uno** y la del **otro**; confrontación que conducirá a un momento de crisis que al ser superado realizará un cambio en el sujeto. Sin embargo, es importante subrayar, –y este principio es establecido tanto por Ferry como por Honoré– que el sólo hecho de confrontar las experiencias propias con las del otro no constituye en sí una acción formativa, ésta se realiza sólo una vez que el sujeto reflexiona sobre éstas, la interioriza y le da un significado propio, utilizando dichas experiencias en momentos nuevos:

En un sentido análogo, la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma enriquecido, con significado en una nueva actividad (Honoré, 1980: 20).

Considerando la interacción del sujeto con los individuos que le rodean como uno de los elementos más importantes para la formación, cabe rescatar el planteamiento de la pedagogía crítica que busca, sobre todo, formar un sujeto crítico y reflexivo sobre su vida cotidiana y su

contexto sociocultural. De los enfoques de esta corriente, entre los que destaca la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, es el Comunicativo el que otorga un mayor peso a la interacción del individuo con sus semejantes como medio para propiciar el aprendizaje y la reflexión:

Se está desarrollando un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera preciso. La autorreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo son constantes, de esta forma, el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y a una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado, la cultura y la religión. (Ayuste, 1994: 39).

Así, si se concibe la formación como un proceso de reflexión que el sujeto realiza sobre su práctica, es evidente que el trabajo en equipo y la interacción con los demás sujetos contribuye a que el individuo cuestione la realidad, los conocimientos, prácticas, tradiciones e ideas entre otros aspectos y posteriormente realice modificaciones en sí mismo y en su quehacer cotidiano.

El término **formación**, como puede observarse, es un concepto en discusión que tiene múltiples acepciones<sup>2</sup>, de manera que no hay un consenso sobre su significado. Sin embargo, cabe mencionar que aspectos como el cambio en los sujetos, la reflexión sobre las experiencias pasadas y sobre las actividades, juega un papel elemental en este proceso, de aquí que las tesis de Ferry y Honoré me parezcan lo suficientemente completas como para definir a la formación como: **un proceso de desarrollo individual en el que el sujeto adquiere, desarrolla y perfecciona valores, conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, etc. que considera convenientes para sí mismo a la luz de sus intereses y momento personal, trazando él su camino y utilizando los medios que para ello crea necesario. En este proceso se reviste de gran importancia la capacidad de análisis y reflexión del propio individuo sobre sí mismo, y el intercambio de experiencias con sus homólogos, así como la superación de momentos críticos, ya que si bien el objeto de la formación es lograr un cambio en el individuo, éste sólo se alcanzará una vez que el sujeto identifique los aciertos y fallas en sus acciones y busque nuevas maneras de hacer las cosas, lo cual le conducirá a un constante proceso de superación personal.**

---

<sup>2</sup> En este apartado se presentaron sólo dos, las cuales se apegan a los objetivos perseguidos en esta investigación



De esta manera, asumo la formación como un proceso individual que implica un desarrollo de capacidades, valores, actitudes, aptitudes y conocimientos importantes para el propio individuo, en donde la reflexión sobre las acciones y experiencias juega un papel elemental para lograr un cambio y, con base en él, una superación constante de sí mismo. La formación es un proceso de descubrimiento, cambio y superación.

## 1.2 La formación docente.

El ideal de brindar a los niños y jóvenes una educación que coadyuve con su desarrollo integral, contribuyó a formar personas para ayudarlos en este proceso, de aquí que la formación de los docentes adquiriera gran importancia y se convirtiera en un aspecto de preocupación social.

Así, mucho se ha hablado sobre el tema, desde el significado del concepto, las etapas en que se divide el proceso de formación de este profesional e incluso las perspectivas teóricas desde las cuales se asume dicho proceso. Este último punto se reviste de gran importancia dado que define el perfil de egreso de los profesores y permea su proceso de formación.

### 1.2.1 Concepto

Es la formación docente uno de los temas más discutidos y en el cual se ha logrado un mayor consenso en cuanto a su significado, objetivo y contenido. De aquí que en general ésta se conciba como un proceso de desarrollo de capacidades, actitudes, conocimientos que le permiten al profesor un desenvolvimiento adecuado en su práctica profesional en el aula.

Una definición extensa pero completa sobre la formación docente, la da Marcelo (1994), estableciendo que ésta:

...es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de los cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con

el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos. (Marcelo, 1994, p.183).

Dentro de esta definición se observa a la formación del docente como un proceso que no se queda sólo en la institución, sino que tiene lugar durante toda la vida profesional del profesor, lo cual se observa al señalar que el proceso formativo implica tanto a los profesores “en formación” (en la institución) como a los que se encuentran ejerciendo. Asimismo, como ya se señaló, la formación docente desarrolla las capacidades, actitudes, conocimientos, y habilidades que se consideran necesarios para que el profesor desarrolle su práctica profesional, contribuyendo con ésta a elevar la calidad de la educación.

La formación docente, concebida de esta manera, es abordada desde la perspectiva de la exterioridad, entendiendo la formación como algo que el sujeto adquiere del exterior y que tiene existencia en función de un contenido y conocimiento determinado. Asimismo, se está hablando de formación “para”, aspecto que, como Honoré señala, es una característica muy común al hablar de formación remitiendo ésta a una institución en específico.

Sin embargo, si se considera el concepto de formación enunciado anteriormente, en el que el sujeto constituye el eje y que no se refiere sólo a la adquisición acrítica de conocimientos; asumo la formación docente como: **un proceso de desarrollo propio del profesor, a través del cual conforma los conocimientos, valores, actitudes, habilidades y capacidades que engloba su labor profesional. La reflexión crítica sobre sus actividades, conocimientos y entorno social, tanto de manera individual como con su grupo de pares, es una fuente esencial para ésta, ya que sólo siendo crítico de sí mismo es como logrará la superación constante de su desarrollo profesional, viéndose esto reflejado en una mejora educativa. Asimismo, el proceso de formación docente no se limita sólo a lo que se brinda en la institución formadora, sino que se extiende durante toda su práctica profesional al ser ésta una fuente de conocimientos únicos y valiosos.**

Por otra parte, el enfoque de la pedagogía crítica denominado comunicativo lo considero esencial en esta formación, tanto en su fase inicial como en la permanente. Es importante mencionar que en la actualidad, el plan de estudios de formación inicial para la Licenciatura en Educación Primaria, tiene ciertos aspectos de esta corriente al contener materias cuyo objetivo es lograr que

el profesor desarrolle una actitud reflexiva frente a su práctica profesional, con base en el diálogo y la comunicación con otros profesores<sup>3</sup>.

### 1.2.2 Orientaciones en la formación docente.

Si bien se entiende que la formación es un proceso de desarrollo y construcción personal, éste se realiza por mediación, como lo señala Ferry; es decir, por las interacciones del sujeto con las instituciones educativas y planes y programas de estudio, entre otros aspectos. Sin embargo, es importante mencionar que dentro de la formación docente éstos asumen una cierta orientación<sup>4</sup>, la cual permea la idea de lo que es un docente y, por ende, el diseño del currículo, así como el tipo de conocimientos y competencias a desarrollar, la metodología a utilizar a lo largo del proceso de formación y, finalmente, el perfil de egreso de los profesores.

Existe un consenso general sobre las orientaciones desde los cuales se diseñan los planes y programas para la formación de los docentes –vista desde la exterioridad-; no obstante, es importante señalar que cada una de éstas destaca un determinado aspecto de las características que, suponen, necesita tener un profesor, brindándoles así más peso a éstas en el proceso formativo.

La primera orientación que se aborda es la **Orientación Académica**. Dentro de esta perspectiva, la formación docente se rige por un aspecto fundamental: que el profesor conozca a la perfección el contenido de la materia que va a impartir. Esto implica concebir al docente como una persona culta que tiene aquéllos conocimientos elementales para el aprendizaje de los alumnos; asimismo, resulta evidente que la formación de éste es en esencia teórica, incluyendo también su forma de transmitir el contenido de la materia; así, esta orientación:

---

<sup>3</sup> El plan de estudios actual de la Licenciatura en Educación Primaria se presentó en 1996 y ha sido aplicado desde 1997. En el capítulo dos se aborda de manera más detallada.

<sup>4</sup> Este término es utilizado por Marcelo y con él se refiere a “...un conjunto de ideas acerca de las metas de la Formación del Profesorado y de los medios para conseguirlas. Idealmente, una orientación conceptual incluye una concepción de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar. Estas concepciones deberían dirigir las actividades prácticas de la Formación del Profesorado, tales como la planificación del programa, el desarrollo de los cursos, la enseñanza, supervisión y evaluación...”(Feiman, 1990, citado por Marcelo, 1994: 188). No obstante, existen autores que utilizan el término *tradicción*, como Davini refiriéndose a ella como “...configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que más allá del momento histórico que [...] las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de recibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1995: 20).

...tendió a capacitar [...] [al docente] en relación a lo que se considera su función básica: la transmisión de los contenidos culturales, o sea de las disciplinas, siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación en relación al buen dominio de los contenidos de ésta.” (Imbernón, 1998: 37).

En la cita anterior que define claramente el objetivo de la Orientación Académica, es evidente que subyace el paradigma de la enseñanza tradicional, ya que el docente es considerado como el portador único de los saberes, el especialista en su materia, y el estudiante es aquél carente de ese conocimiento que necesita indiscutiblemente del profesor para aprender.

Como se señaló en párrafos anteriores, las orientaciones conceptuales otorgan una importancia mayor a algún aspecto específico del docente, en este caso al conocimiento de la materia, y dejan de lado otros, como lo es, en este caso, el conocimiento pedagógico, el cual resulta de suma importancia, ya que le permite al docente enseñar los contenidos que tiene, haciendo que se facilite su asimilación por los alumnos. Dado que este profesor, que normalmente se ubica en el nivel medio superior y superior, tiene poca formación pedagógica y didáctica y la que tiene corresponde al sistema tradicional de enseñanza, se puede afirmar que esta última es adquirida conforme se desarrolla profesionalmente, es decir, en la práctica<sup>5</sup>, así: “...la formación pedagógica es débil superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación de los docentes” (Davini, 1995: 29), por lo que puede decirse que la didáctica propuesta a los profesores dentro de esta orientación se inserta en los esquemas de la enseñanza tradicional

La orientación académica, según Davini, permeó gran parte de la formación docente en Latinoamérica y por ello es quizá una de las más conocidas, incluso en el imaginario social. Actualmente en México, esta orientación se hace más presente en el nivel medio superior y superior, en donde el docente tiene, en el mayor de los casos, un dominio de los conocimientos de su materia pero una escasa formación pedagógica, lo cual se debe a que los profesores de este

---

<sup>5</sup> En muchas ocasiones, esta idea es asumida en el imaginario social y por ésto se piensa que un docente puede ser cualquiera que conozca a la perfección un contenido determinado, sin importar la formación didáctica específica para impartir adecuadamente sus clases.

nivel son en su mayoría profesionales que deciden ejercer la docencia y cuya formación pedagógica y didáctica consiste en cursos y talleres brindados por la institución en que laboran<sup>6</sup>.

La **Orientación Tecnológica**<sup>7</sup> en la formación docente, tiene su origen en el proceso de modernización basado en la ciencia y la técnica, proceso que permeó la organización social, política, cultural y económica de las sociedades, incluyendo también el sistema educativo y por ende la formación de los docentes.

Este tipo de orientación pone un mayor énfasis en los conocimientos de índole científico y tecnológico, dejando de lado aquellos aspectos de carácter humanista, como la formación de seres críticos y reflexivos de sí mismos y de su entorno. Es por estos aspectos que el docente es concebido como un técnico que manipula aquellos conocimientos científicos elaborados por especialistas: "...un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación." (Pérez Gómez, 1992, citado por Marcelo, 1994: 195).

Lo que se busca es que el docente sea eficaz y que adquiriera ciertos rasgos de conducta que le permitan desarrollarse en su clase y afrontar las situaciones que se le presenten; sin embargo, dichas técnicas, comportamientos, pautas de conducta, etc. con las que se forma el profesor, son elementos que ya han sido puestos a prueba y que resultan eficaces para resolver situaciones determinadas<sup>8</sup>. Así, el docente, concebido como un técnico que aplica el conocimiento ya elaborado por especialistas, ante una situación problemática en su quehacer profesional, se dedica a realizar las técnicas aprendidas en su formación y que resultaron eficaces para solucionarlas:

...se pondrá énfasis en un determinado concepto de competencia docente, entendida como proceso técnico generalizable, sistemático y rutinario, y se concentrará la

---

<sup>6</sup> A manera de ejemplo, en el Colegio de Bachilleres en donde durante los periodos intersemestrales los docentes toman cursos conducentes a mejorar su formación pedagógica, tales como estrategias de aprendizaje y motivación, así como de recursos didácticos, entre otros.

<sup>7</sup> También denominada por Davini (1995) como *Tradición Eficientista*.

<sup>8</sup> Resulta evidente la influencia del positivismo y el método de investigación de las ciencias básicas en la formación del docente, ya que lo que se pretende es tener conocimientos o, en el caso de la docencia, un conjunto de técnicas universales y, por consiguiente, aplicables en todo lugar y situación de aprendizaje, sin importar el contexto o el momento histórico. Al respecto podría también decir que la inserción del positivismo en el ámbito humanístico, como en la pedagogía, limita el alcance de éstas, dado que aquellos aspectos que tratan son, precisamente, sucesos humanos, inconcretos, que no pueden ser limitados a una fórmula, esto es, llevan implícitos un aspecto subjetivo que les hace complejos e irreductibles.

atención en un profesor técnico, dotado de técnicas y medios para solucionar problemas. (Imbernón, 1998: 38).

Concebido así el docente y su formación, se puede encontrar una deficiencia, y es que al intentar establecer reglas generales de actuación ante situaciones problemáticas concretas en el aula, se deja de lado el contexto en que éstas se desarrollan y que influye decisivamente en la resolución del problema; ya que no debe olvidarse que la educación es un hecho social. Por esta razón, una ley general establecida como solución para un determinado problema en un contexto determinado, no necesariamente tendrá éxito en otros casos similares ya que éste es variable.

Por otra parte, la formación del docente puede entenderse como un “recetario” ya que muestra al profesor qué hacer y cómo actuar frente a situaciones determinadas y qué es lo que debe hacer, sin tomar demasiado en cuenta el contexto en que se desarrolla la práctica educativa; es decir, le muestra “leyes generales” aplicables en todo momento y lugar. Lo anterior conlleva a que el profesor no sea un agente analítico y reflexivo, tanto del contexto en que se desenvuelve, como de las técnicas utilizadas y, mucho menos, de su práctica profesional. El docente se limita a aplicar lo ya aprendido y que posee una “funcionalidad universal”:

La finalidad será formar profesores y profesoras eficaces ‘científicos sociales’, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables (Imbernón, 1998: 38).

La orientación tecnológica es uno de los enfoques más criticados debido a su concepción del docente como un técnico, ya que dicho concepto desvaloriza su función al limitar su capacidad de innovación, de reflexión y de cambio. Asimismo, su intento de establecer técnicas y comportamientos generalizables a las situaciones escolares, es un punto débil, ya que la educación es un hecho social que se permea por el momento sociohistórico y cultural en que se vive. Las orientaciones posteriores intentan superar la orientación tecnológica y enfatizan una serie de aspectos más encaminados a las ciencias humanas, de tal manera que la idea del docente y su formación recobran valor.

En nuestro país, la Orientación Tecnológica permeó la formación de los profesores de educación básica, sobre todo en la década de los setenta, que fue cuando en los planes y programas de

formación docente se enfatizó la tecnología educativa en la que prevalecía un modelo instrumental de formación docente en el nivel básico. A partir de la década de los ochenta, comenzaron a surgir críticas de autores mexicanos a este modelo de formación docente, sobre todo porque:

...la formación dentro de esa perspectiva percibe al hecho educativo como un fenómeno sin relación con las determinantes sociales que en él se encuentran inmersas, que la realidad educativa no puede ser comprendida desde ese modelo debido a la mirada prescriptiva que supone, lo cual impide reconocer los signos de heterogeneidad que la caracterizan y que determinan la posibilidad de construcción de alternativas para una intervención educativa más adecuada a los contextos reales en los que se desarrollan las experiencias. (Rodríguez, 1999: 200).

Fue así que se enfatizó la necesidad de diseñar nuevos planes y programas de estudio para la formación del docente de educación básica, que permitiera al profesor percatarse de la complejidad del hecho educativo, de la indispensable contextualización de las prácticas áulicas y de la necesidad de reflexionar la práctica docente; de manera que la formación no se basara en un “saber hacer”, en una adquisición de saberes y habilidades, sino en un proceso de análisis y comprensión de las prácticas educativas.

Como contraposición a la Orientación Tecnológica, surgió la que se denomina **Personalista o Humanista**, y ésta se caracteriza por asignar una mayor importancia al docente como persona. En este sentido, el proceso formativo se centra en la figura del profesor como responsable de su formación, ya que ésta es concebida como: “...un proceso de construcción de sí, en que el recurso más importante es el profesor mismo.” (Diker y Terigi, 1995: 116).

En esta orientación, la formación está encaminada a ayudar al docente a autodescubrirse y a valorarse positivamente, siendo también una persona reflexiva de sí misma, esto a diferencia de otros enfoques como el técnico y el académico en donde lo importante es el aprendizaje de conocimientos y métodos de enseñanza, constituyendo éstos el principal recurso con que cuentan los profesores para enfrentarse a la compleja realidad del aula. Así, “...lo peculiar del enfoque humanista es que pone el acento en la formación del profesor en la afectividad, las actitudes, el cambio personal...” (Diker y Terigi, 1995: 116).

Anteriormente establecí la perspectiva desde la cual asumía el proceso de formación y que, en parte, se inserta dentro de esta orientación. Así, queda claro que este enfoque pone énfasis en el docente como eje principal de su formación, como responsable de su desarrollo personal y como un agente con capacidad de reflexión sobre sí mismo, lo cual le conduce a un cambio y una superación. La formación desde el enfoque humanista contribuye a que el profesor se desarrolle como persona, que sea reflexivo sobre sí mismo y su práctica, y que intente ayudar al alumno a autodescubrirse y desarrollarse.

De las orientaciones hasta ahora mencionadas, es ésta la que otorga un papel central al docente en su formación y que va más allá de la simple transmisión acrítica de conocimientos. Podría decirse que es un enfoque novedoso pero no ha tenido grandes repercusiones en la formación del profesorado. (Imbernón, 1998). Esta última afirmación es aplicable también en nuestro país, ya que de acuerdo con la bibliografía consultada, no fue una tendencia de formación que adquiriera gran fuerza, ya que sólo una autora, Laura Aguilar Fish (1995) propone un modelo de formación docente basado en el reconocimiento de éste como persona<sup>9</sup>. Asimismo, un análisis efectuado sobre los planes y programas de la licenciatura en educación primaria da cuenta de que los profesores de educación básica han sido formados bajo las orientaciones académica y tecnológica.

La **Orientación práctica** tiene su origen en la idea de que la formación de los docentes –y en general de cualquier otro profesional- se compone de dos elementos: la teoría y la práctica. Así, el conocimiento teórico obtenido en una institución mediante el aprendizaje de los contenidos, constituye sólo una parte de la formación; ya que de la puesta en práctica de esos contenidos teóricos, el docente obtendrá un amplio bagaje de conocimientos únicos y enriquecedores para su desarrollo profesional.

La orientación práctica enfatiza a esta última como el eje constructor de la formación del docente, menospreciando así el aspecto teórico de la formación. Por ende, la mejor manera de formarse como docente es ejerciendo la profesión. Diker y Terigi (1995) denominan a este enfoque “práctico-artesanal”, ya que la manera en que se forma al profesor es mediante la observación de

---

<sup>9</sup> Más adelante, cuando se abordan los modelos de formación para el docente en ejercicio, se profundiza en la propuesta de esta autora.



docentes experimentados y la imitación de éstos, tal como se aprendían los oficios en épocas anteriores. Así, la formación del docente dentro de esta orientación se centra en la observación e imitación, en el ensayo y el error<sup>10</sup>:

:

... la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio, practicándolo en un secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo.” (Diker y Terigi, 1995: 113).

Lo más destacado de este enfoque es que la reflexión sobre la práctica y la formación inicial no tienen un peso trascendente en la formación docente, ya que se considera que para formar a los profesores es indispensable que éstos ejerzan la profesión y aprendan de sus errores y de los demás compañeros. Asimismo, podría decirse que la práctica profesional del docente se encuentra descontextualizada, ya que cada aula presenta diferentes características, mismas que el profesor no observaría al intentar imitar lo que el “experto” hace.

Sin embargo, Pérez Gómez (1992, citado por Marcelo, 1994. 200), distingue dos enfoques dentro de esta orientación: el *Tradicional* y el *Reflexivo sobre la práctica*. El primero es el que se ha venido describiendo hasta el momento; el segundo hace énfasis en la reflexión del docente sobre su práctica profesional.

Lo que importa destacar de este último enfoque es precisamente la *reflexión* y, dentro de ésta, la existencia de cuatro tipos de ésta aplicadas a la práctica docente (según Weis y Loudon, 1989, citados por Marcelo, 1994: 202):

1. Introspección, entendida como una reflexión personal en la cual el docente analiza sus pensamientos y sentimientos sin tomar en cuenta su actividad cotidiana.
2. Examen. Consiste en la reflexión del sujeto sobre acontecimientos que ya ocurrieron o que podrían ocurrir.

---

<sup>10</sup> Lo señalado se relaciona con la formación del docente en su etapa de iniciación, la cual se abordará más adelante en este capítulo.

3. Indagación. En este tipo de reflexión el profesor analiza su práctica profesional, identifica errores y aciertos e idea nuevas maneras de actuar, con miras a mejorar su práctica profesional, es decir, a cambiar.

Es evidente que la noción de formación que asumí en este trabajo se encuentra estrechamente relacionada con la indagación, dado que en ésta el docente trata de mejorar su práctica profesional con base en el análisis crítico de sí mismo y sus acciones.

4. Espontaneidad y/o simultaneidad. En ésta el profesor analiza su práctica en el mismo momento en que la realiza, llevando a improvisaciones frente a las situaciones en clase. Al aplicar el pensamiento de Ferry, la espontaneidad no propicia que el docente lleve a cabo una reflexión, debido a que no puede tomar distancia de la situación al encontrarse completamente inmerso en el ambiente. La reflexión se realiza en un momento y espacio determinado y alejado del salón de clases y la práctica diaria

La Orientación reflexiva sobre la práctica es uno de los enfoques que hoy en día tiene gran presencia en el ámbito de la formación, y que a mi parecer se manifiesta más concretamente en la etapa de formación permanente de los profesores. Los diversos planes de formación que se han desarrollado bajo este enfoque pretenden que el profesor se convierta en un agente de cambio, identificando aquellas acciones que hay que realizar para lograrlo y la manera en que deben hacerse sin dejar de lado los objetivos que se persiguen al efectuarlas y las posibles consecuencias que de ellas se desprenden (Imbernón, 1998).

Finalmente, una orientación más que rige la formación docente es la **Social-Reconstruccionista**, la cual parte de la idea que el contexto social, las relaciones que se dan en su interior y los fundamentos ideológicos que rodean el proceso enseñanza-aprendizaje, constituyen el eje de la formación docente, ya que lo que se busca es que el profesor se convierta en un agente de cambio y renovación social. Para alcanzar este objetivo, éste necesita de una actitud crítica frente al contexto en que vive y frente a su práctica profesional para que de esta manera modifique aquellas relaciones que se dan en el aula y en la escuela, las cuales, desde esta perspectiva, se asumen como relaciones de poder.

El enfoque reflexivo sobre la práctica abordado anteriormente, se encuentra estrechamente relacionado con el social-reconstruccionista, en el sentido de que uno de los ejes principales de la formación del profesor es la reflexión que realiza sobre su práctica profesional. Sin embargo, si bien en la primera ésta se encamina a la mejora de su práctica profesional, en la segunda, la reflexión trasciende el ámbito escolar y se expande al social, intentando una reforma en las relaciones sociales que se dan en su interior. Por ende, la formación del docente se enfoca a brindarle las herramientas suficientes para realizar un análisis crítico de su práctica y su contexto, con la finalidad de mejorar no sólo a esta última, sino también a las relaciones sociales del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como puede observarse, todas y cada una de estas orientaciones tienen una determinada concepción de lo que es el docente y las funciones que desempeña en la sociedad; y de acuerdo con ella es que se planean y diseñan las directrices de su formación, enfatizando ciertos aspectos y dándoles un papel secundario a otros. Cada una de éstas ha estado presente en un momento sociohistórico determinado y ha permeado la formación del profesor; algunas han sido superadas, como la Orientación Tecnológica, que constituyó un enfoque al que la mayoría de los demás criticó e intentó hacer ver sus limitaciones. Actualmente, la orientación reflexiva sobre la práctica es la que más presencia conserva<sup>11</sup> y la Orientación Académica, que según Davini (1995) poco a poco se va recuperando.

El concepto de formación del que se partió anteriormente, guarda una estrecha relación con los enfoques humanista y reflexivo sobre la práctica, aun cuando éste tiene mayores elementos implicados que escapan a las propuestas de las Orientaciones ya enunciadas. Una vez realizada esta aclaración, del enfoque humanista se retoma, sobre todo, la idea de autoformación del docente, concibiéndolo así como una persona autónoma y responsable de su propio proceso. Del reflexivo sobre la práctica, tomo la *indagación* como un elemento fundamental de la formación, ya que sólo a través de la reflexión sobre la práctica profesional, el profesor puede innovarla y mejorarla de manera constante. En estos dos enfoques se manifiesta parcialmente el concepto de formación del que se parte<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Como un ejemplo de esto se tiene el plan de estudios de la Lic. en Educación Primaria de las Escuelas Normales, presentado en 1997 y que posee vigencia actual. Dicho plan se abordará en el segundo capítulo de esta tesis.

<sup>12</sup> La formación en esta tesis se define como: Un proceso individual que implica un desarrollo de capacidades, valores, actitudes, aptitudes y conocimientos importantes para el propio individuo, en donde la reflexión sobre las

### 1.2.3 Etapas de la formación docente.

El trayecto de formación del profesor, independientemente del nivel en que ejerza, ha sido dividido en etapas, cada una con características y objetivos propios que la distinguen de las otras. Comúnmente pueden mencionarse dos: formación inicial y formación permanente, sin embargo, hay autores que señalan hasta tres o cuatro<sup>13</sup>, en las cuales, además, se incluyen tanto las imágenes y estereotipos que el profesor idea previamente a su ingreso a la formación inicial, como sus primeros años de ejercicio profesional.

La primera fase es la denominada como **de pre-entrenamiento**, la cual no resulta del todo abordada por autores, ya que no constituye, desde mi punto de vista, una formación en sí, sino una motivación del individuo para estudiar la carrera de docente y ejercerla. Dicha motivación, conformada por la experiencia que los aspirantes han obtenido principalmente como alumnos, tiene una influencia que se manifiesta en el estudio y desempeño del futuro profesor:

Incluye las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesor han vivido, generalmente como alumnos que puede asumirse de forma acrítica y pueden influir de forma inconsciente en el profesor. (Marcelo, 1994: 182).

En esta cita, Marcelo se refiere a la formación de estereotipos de lo que es un docente y su labor profesional, las cuales son asumidas por los alumnos y provocan su ingreso con ideas predisuestas a la siguiente etapa de formación (la formación inicial). Asimismo, en un futuro, dichos estereotipos pueden influir en la práctica profesional de este profesor, tanto en sus actitudes hacia los alumnos como en su desempeño en el salón de clases.

La etapa que se extiende desde el ingreso del alumno a la institución educativa especializada en la formación de docentes hasta el término de su preparación profesional en ésta, es denominada

---

acciones y experiencias juega un papel elemental para lograr un cambio y, con base en él, una superación constante de sí mismo. La formación es un proceso de descubrimiento, cambio y superación.

<sup>13</sup> Imbernón (1998) maneja 3 etapas: formación inicial, etapa de inducción o socialización en la cultura profesional y etapa de formación permanente. Marcelo (1994) establece 4 etapas: pre-entrenamiento, formación inicial, iniciación y formación permanente.

como **etapa de formación inicial** y para el docente de educación básica en nuestro país. se extiende por cuatro años<sup>14</sup>.

El objetivo de la formación inicial es que el docente adquiera aquellos conocimientos teóricos, didácticos y pedagógicos que le permitan un desempeño exitoso en su práctica, así como el desarrollo de valores, actitudes y habilidades propios de la profesión magisterial:

La formación inicial ha de dotar [al docente] de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida. (Imbernón, 1998: 51).

La formación inicial se encuentra guiada por alguna de las orientaciones previamente abordadas, de tal manera que durante este proceso se da un peso mayor a un determinado aspecto del docente en función del enfoque asumido. Por ejemplo, un enfoque académico construye un currículo en que las materias encaminadas al manejo de contenidos teóricos son más numerosas, y aquéllas encaminadas a brindar conocimientos didácticos son escasas. Por consiguiente, el perfil del docente y su formación se encuentran permeados por la orientación asumida.

Sin embargo, la formación inicial tiene otra función que no necesariamente se realiza de manera intencional, como lo es el brindar conocimientos indispensables para el profesor, sino que sólo se presenta. Esta función guarda una estrecha relación con la etapa anterior y con los estereotipos que previamente elaboran los aspirantes a docentes, ya que estos últimos se enfrentan con la realidad de la profesión y a raíz del intercambio de experiencias con los profesores y homólogos, así como con la interacción con el currículo, las imágenes preconcebidas se transforman:

...el conjunto de actitudes, valores y funciones que los alumnos de formación inicial confieren a la profesión se verá sometido a una serie de cambios y transformaciones en consonancia con el proceso socializador que tiene lugar en esta formación inicial; se generan determinados hábitos que incidirán en el ejercicio de la profesión. (Imbernón, 1998: 48).

---

<sup>14</sup> El plan de estudios de las Escuelas Normales de nuestro país tiene duración de cuatro años, en los cuales los futuros docentes adquieren un bagaje de conocimientos y técnicas que les servirán en su práctica profesional.

Por último, es importante considerar que los conocimientos que asimila el docente durante esta etapa, conforme el tiempo avanza pueden llegar a ser obsoletos, de aquí que el profesor comprometido necesitará mantenerse en un proceso de actualización constante, de manera que su práctica educativa sea novedosa y se mantenga a la vanguardia.

Una vez que el docente egresa de la formación inicial y comienza su práctica educativa, durante los primeros tres años de ejercicio profesional es denominado profesor novel y se encuentra en la **etapa de iniciación**.<sup>15</sup> En ésta el profesor comienza a aplicar en el aula los conocimientos teóricos y didácticos aprendidos a lo largo de la formación inicial; sin embargo, es bien sabido que la realidad estudiada en la etapa inicial es diferente de la realidad a la que se enfrenta el docente en el ejercicio de su práctica, de aquí que los conocimientos aprendidos se pongan a prueba en el ambiente cotidiano; por estas razones, esta etapa constituye un momento de choque y hasta cierto punto de crisis. Al respecto me parece importante citar la experiencia del profesor Esteve, quien señala que al momento de ejercer la carrera, el problema más común al que se enfrentan los profesores novatos es a la aplicación de lo aprendido en la realidad en que se desenvuelven:

...el peor problema es la idealización: la formación inicial que han recibido [los docentes] suele repetir con insistencia lo que el buen profesor 'debe hacer', lo que 'debe pensar' y lo que 'debe evitarse' pero nadie les ha explicado, desde el punto de vista práctico, cómo actuar, cómo enfocar los problemas de forma positiva y cómo eludir las dificultades más comunes. (Esteve, 1998: 48).

La Orientación Práctica, ya abordada con anterioridad, se manifiesta en esta etapa de formación docente, ya que si bien el profesor es un principiante que comienza a aplicar sus conocimientos y se enfrenta con situaciones nuevas en las que no tiene experiencia, su fuente de aprendizaje radica en la observación y análisis de aquellos profesores más experimentados, con la finalidad de hallar en ellos formas de proceder para resolver sus problemas en el aula y tener así un mejor desempeño profesional.

En síntesis, la etapa de profesor novel se caracteriza por la aplicación de los conocimientos aprendidos durante la formación inicial en la realidad cotidiana del aula, por la búsqueda de

---

<sup>15</sup> Imbernón señala que hay autores que extienden esta etapa hasta los 5 años de ejercicio profesional.

nuevos conocimientos y procedimientos para resolver situaciones problemáticas, por el choque de estereotipos de lo que es un profesor y por la presencia continua de momentos de crisis, que, si se retoma el concepto de Honoré, al ser superados constituyen una acción formativa.

La última etapa de formación por la que atraviesa el docente es la **Formación Permanente**, la cual inicia después de los primeros tres años de actividad profesional, es decir, terminando la fase de iniciación y una vez que el docente está más experimentado y ha consolidado sus valores y actitudes magisteriales. Esta etapa se extiende por toda la vida profesional del docente.

La formación permanente puede definirse de diversas maneras, así, Villar Ángulo (1990 citado por Marcelo, 1994) establece que ésta busca que el docente desarrolle y perfeccione su práctica profesional, lo cual se hace mediante actividades que las instituciones o que los profesores planean:

...[La formación permanente] incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por los propios profesores para propiciar el desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza (Villar Angulo, 1990; citado por Marcelo, 1994: 183).

Un aspecto que es necesario destacar en esta definición, es que la formación permanente es un proceso que el docente o la institución pone en marcha con base en un análisis de las necesidades que presenta la práctica docente, de aquí que la reflexión sobre el quehacer cotidiano sea un principio que subyace implícitamente en la formación permanente.

La afirmación anterior es complementada por García Llamas (1999), quien define la formación permanente como un proceso que se extiende a lo largo de la vida profesional del docente y que tiene como eje principal la autorreflexión sobre la práctica educativa, intentando basarla en conocimientos teóricos:

...un proceso continuo a lo largo de todo el tiempo de ejercicio docente que parte de una autorreflexión de los colectivos implicados en la misma o parecida práctica profesional; reflexión mediante la que se intenta investigar el desarrollo de dicha práctica y darle sentido desde los conocimientos teóricos que la sustentan y que pueden orientar su evolución. (García Llamas, 1999: 65).

Esta definición aporta un elemento más a la formación permanente, que es el hecho de presentarse a lo largo de toda la vida profesional del docente, lo que implica que ésta sea un momento de aprendizaje y reforzamiento de conocimientos, prácticas, tradiciones, ideas, opiniones, entre otros aspectos inherentes a la práctica profesional.

Finalmente Imbernón (1999) la define como un proceso de perfeccionamiento y actualización planificado que le permita al docente estar al día y tener una práctica profesional vanguardista:

...[La formación permanente es un] subsistema específico de formación, dirigida al perfeccionamiento del profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno. (Imbernón, 1999: 26).

El análisis de las aportaciones de cada una de las definiciones abordadas, permite observar que la formación permanente tiene lugar en la práctica profesional del docente y su finalidad principal es que el profesor adquiera nuevos conocimientos, así como que actualice y reafirme los ya sabidos, ya que conforme pasa el tiempo éstos van perdiendo validez o son superados por otros. Asimismo puede observarse que la formación permanente persigue el objetivo de ayudar al docente a perfeccionar su práctica profesional. Este aspecto, al parecer, es el fin principal, sin embargo, y retomando la idea de formación dada anteriormente (sustentada en las teorías de Ferry y Honoré), para que el perfeccionamiento y superación del desempeño docente tenga lugar, resulta indispensable que éste reflexione sobre su práctica profesional, analice sus aciertos y fallas e intente corregir los errores. Por consiguiente, el eje principal de la formación permanente es la práctica del profesor y la reflexión que se haga sobre ésta, sin dejar de mencionar la interacción del docente con su grupo de pares, que a su vez propicia la reflexión. Así, los ejes de la etapa permanente son:

1. La reflexión sobre la propia práctica y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
2. El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
3. El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación (Imbernón, 1998: 57).

El ideal es que todos y cada uno de los elementos mencionados por Imbernón se presenten en la etapa de formación permanente, no obstante el cumplimiento de éstos requiere del trabajo que el propio profesor realice y del impulso que reciban por parte de las autoridades educativas y de los



programas de formación. Así, la orientación reflexiva sobre la práctica, de la cual se habló anteriormente, permea, en el mejor de los casos, la etapa de formación permanente.

En Europa y principalmente en España, esta última etapa de formación ha cobrado interés en los últimos años, sobre todo a partir de la década de los setentas, ya que antes de esta época se manifestó una gran preocupación por la formación inicial de los docentes, debido a que los sistemas educativos necesitaban profesores capacitados para cubrir la creciente demanda educativa. En México, los esfuerzos formales en materia comenzaron a gestarse en los años cuarenta con la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) que, como lo indica el nombre de la institución, se enfocaba al área de capacitación. Sin embargo, el auge de esta formación se dio en la década de los noventa con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) enfocándose ahora en el área de actualización, sin menospreciar las otras etapas ya mencionadas: capacitación, superación y nivelación-.

Dentro de la formación permanente, Imbernón (1998) señala la existencia de diferentes estrategias o mecanismos a través de los cuales ésta se lleva a cabo, principalmente en Europa y más concretamente en España. La existencia y características de estos modelos demuestra la importancia que está adquiriendo esta etapa de formación y hace evidente la preocupación por el desarrollo profesional del docente. En México también se presentan estos modelos aún cuando es de manera implícita.

La diferencia entre los modelos que se presentarán y las orientaciones que se abordaron anteriormente, es que éstos pueden definirse como una serie de prácticas que se desarrollan específicamente en la formación permanente de los profesores, son estrategias de formación que el propio profesor o agentes externos a él construyen. Por el contrario, las orientaciones son un conjunto de tradiciones, prácticas, concepciones e ideologías, entre otros aspectos, que designan lo que es un docente y cuál es la función que desempeña, elementos que permean todo su proceso de formación, abarcando desde la etapa inicial hasta la permanente. No obstante, tanto las orientaciones como los modelos de formación permanente guardan una estrecha relación, ya que en la mayor parte de las veces, las primeras permean las prácticas de éstos, ya que implícitamente llevan una concepción sobre lo que es un docente y sus funciones áulicas. Este aspecto se aborda con más detalle en los siguientes apartados.

Los modelos que Imbernón (1998) autor presenta, muestran en algunos casos la institucionalización de la formación permanente y la creación de un subsistema específico dentro del sistema educativo en que se ubica. Estos modelos son cinco: 1) Formación orientada individualmente, 2) Observación/evaluación, 3) Desarrollo y mejora, 4) Entrenamiento o institucional y 5) De investigación o indagativo. A continuación se desarrollan estos modelos, sus características, procedimientos y sus implicaciones en la formación del docente.

### Modelo de formación orientada individualmente.

En este modelo el docente es quien elige qué conocimientos y técnicas son importantes aprender para mejorar su práctica profesional, es decir, él decide las actividades de formación tomando en cuenta aquello que considera necesario adquirir en función de sus intereses y situación personal y profesional. En este sentido, los programas pertenecientes al modelo son elaborados por los propios docentes, quienes se plantean objetivos y seleccionan la metodología que les ayudarán a alcanzarlos. Este modelo se fundamenta en las teorías del aprendizaje por autodescubrimiento y en las de aprendizaje de adultos, en las que la adquisición de conocimientos resulta más sencilla cuando el individuo las planifica y relaciona con su vida cotidiana.

La formación orientada individualmente deposita toda responsabilidad y confianza en la figura del profesor debido a que es éste quien planea y puntualiza su formación. Sin embargo, considero que para su buen funcionamiento resulta indispensable que el docente tenga iniciativa, que se encuentre comprometido consigo mismo y con sus funciones sociales, además de ser consciente de sus alcances, limitaciones y errores en la práctica escolar cotidiana<sup>16</sup>. La consideración de estos aspectos le permitirá elegir aquellas actividades formativas que le ayuden a superarse profesionalmente, pero a su vez esto implica que el docente sea crítico y reflexivo de su desempeño profesional y que esté en un proceso de innovación y cambio constante. El mayor inconveniente que podría darse en este enfoque es la existencia de profesores poco motivados, acríticos y con falta de iniciativa propia que, considero, sería difícil que se implicaran en actividades de formación por sí solos.

---

<sup>16</sup> De hecho, esto necesita presentarse en todos los modelos, pero más en aquellos en donde a los profesores no se les obliga a cumplir horas en un curso, taller o seminario, es decir, en donde éste depende totalmente de sí mismo y de sus medios.

En México, este modelo de formación orientado individualmente, en el que el profesor decide realizar un análisis de su práctica para percatarse de los aspectos que necesita mejorar, no está del todo generalizado en los docentes de educación básica, ya que son pocos los que se implican en actividades de formación por sí solos, lo cual se debe a diversos factores: la falta de tiempo, la rutina escolar, el conformismo con la práctica cotidiana o incluso la falta de interés. La iniciativa de los profesores de educación básica para conformarse de más y mejores elementos para mejorar su enseñanza es puesta en duda.<sup>17</sup>

### Modelo de observación/evaluación.

Hasta este momento ha quedado claro que la reflexión del docente sobre su práctica profesional es el eje principal de la formación, sin embargo, este modelo establece que si esta crítica es realizada también por un experto o colega, resultará más profunda y enriquecedora. Así, en este modelo la observación de la práctica educativa del docente por parte de un colega, se reviste de importancia:

Tener el punto de vista de otro puede brindar al profesorado una perspectiva diferente de cómo se actúa con los alumnos. Además, la observación y valoración beneficia tanto al profesorado (al recibir una devolución de un colega) como al observador (por la propia observación, la devaluación, la discusión y la experiencia en común (Imbernón, 1998, p. 70).

Considero que lo que pretende este modelo es aceptable, en tanto que es enriquecedor para el docente, siempre y cuando sea una persona abierta a la crítica y no le cause inconveniente alguno la observación por parte de un colega. Asimismo, se necesita que los profesores implicados tengan una capacidad crítica constructiva, de tal manera que con éstas no se pretenda destruir por completo la práctica profesional del observado, sino señalar aquellos aspectos que es necesario mejorar para lograr un desempeño exitoso, esto es, evitar críticas destructivas.

En nuestro país, este modelo de observación/evaluación se presenta en la formación inicial de los profesores de educación básica, ya que la formación que los estudiantes reciben en los últimos semestres de la licenciatura en educación primaria pretenden que éstos se acerquen a las aulas y

---

<sup>17</sup> Estos planteamientos se abordan con más detalle en los capítulos 3 y 4 de esta tesis, correspondientes al estudio de campo.

tengan a su cargo un grupo de alumnos, actividad con la cual obtienen un conjunto de conocimientos únicos al vivenciar parcialmente lo que harán una vez que hayan egresado de la escuela normal. En este proceso se tiene contemplado que los alumnos practicantes sean observados tanto por el profesor titular del grupo en cuestión, como por uno de sus maestros de la escuela normal, de manera que sus prácticas áulicas se vean realimentadas desde dos puntos de vista y se enriquezcan constantemente.

### Modelo de desarrollo y mejora.

Tiene lugar cuando el docente se encuentra implicado en acciones conducentes al desarrollo y mejora de un centro escolar, para las cuales se necesita del diseño y puesta en marcha de proyectos didácticos u organizativos. Lo importante de esto para la formación permanente, es que para que los proyectos planteados tengan éxito resulta indispensable que el profesor adquiera conocimientos, técnicas, estrategias, etc. indispensables para lograrlo (Imbernón, 1998: 71). Así, el docente adquiere los conocimientos que cree necesarios para el diseño e implementación de proyectos encaminados al mejoramiento escolar.

Como puede observarse, este modelo guarda una estrecha relación con el orientado individualmente, en el sentido de que en ambos el docente busca cubrir una necesidad en su formación a través del aprendizaje de conocimientos, habilidades y técnicas específicas. Sin embargo, en este modelo la formación del docente parte de una situación problemática que el profesor necesita resolver, pero que no cuenta con las suficientes herramientas para realizarlo eficazmente. Dada esta situación, se reúne con sus colegas, juntos plantean la necesidad que existe y diseñan el programa y los objetivos a alcanzar para mejorar su desempeño profesional. Es evidente que dicho programa no se estructura de manera individual sino en equipo, lo cual muestra el énfasis que se le brinda al hecho de que el docente es parte de un grupo y que si uno no funciona de manera adecuada, los demás tampoco lo harán, aspecto que se verá reflejado en la institución escolar.

Dentro de este enfoque la comunicación entre los docentes y la escuela es un elemento fundamental por lo que este modelo no serviría de nada si ésta no se diera. Asimismo, es necesario que exista una actitud reflexiva del docente sobre la práctica profesional, que permita

encontrar las fallas que hay y diseñar el programa para desarrollar aquello que podría mejorarla. También es importante que la institución apoye a los docentes, ya que de lo contrario la implementación del proyecto no podría lograrse.

### Modelo de entrenamiento o institucional.

En este modelo el eje principal de formación es la asistencia del profesor a cursos y seminarios impartidos por un “formador”, quien, a su vez, también se encarga de organizar y seleccionar los contenidos y estrategias que, considera, han de ayudar al docente en su práctica profesional. El principal supuesto en que subyace el modelo es que “...hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en clase. (Imbernón, 1998, p. 73). Por consiguiente, en este modelo se pretende que el docente adquiera comportamientos, técnicas y conocimientos que “otro” cree necesario que aprenda, lo cual significa que la formación no gira en torno a aquellas necesidades que el profesor detecta en su práctica profesional, sino en aquello que un experto considera necesario aprender.

La manera como se evalúan las nuevas competencias del docente es como en el modelo de observación/evaluación, ya que un experto se dedica a analizar cuidadosamente la práctica profesional del profesor en función de los nuevos comportamientos y conocimientos aprendidos, señalándole sus fallas, aciertos y aquellas actitudes y técnicas que necesita desarrollar. Posteriormente el docente tendrá que observar a sus formadores o colegas para tener una visión más amplia sobre esos nuevos comportamientos y técnicas que se implementan. Así, es evidente que lo que se pretende es lograr un cambio en la conducta del profesor, basado en la imitación de expertos y los lineamientos que éste ha marcado.

En este enfoque puede observarse claramente la influencia de la orientación práctica, principalmente cuando ésta se refiere a que la mejor manera de formarse como profesor es observando e imitando al experto. Sin embargo, lo que aquí me parece necesario destacar es que la formación permanente del profesor se realiza en función de lo que “el otro” considera importante que éste aprenda, más no en aquellas fallas, aciertos y necesidades que el docente ha descubierto en su práctica profesional. Así, éste recibe una formación “desde fuera”, no controlada por él mismo, que más que la adquisición de nuevos conocimientos busca *entrenarlo*

en competencias y técnicas de enseñanza. Evidentemente en esta tesis no se comparte el modelo, ya que la formación es un proceso que el propio individuo tiene que construir; los programas y los agentes externos que intervienen son sólo medios de los cuales el docente se vale para su formación, de ellos toma lo que considera necesario para sí mismo, pero no representan este proceso.

El modelo de entrenamiento o institucional también guarda una estrecha relación con la Orientación Técnica, en el sentido de que se refiere a la “adquisición de conductas” que, como ya se señaló, no responden directamente a la realidad del docente, ya que se encuentran diseñados por alguien externo que no se encuentra inmerso en el contexto de éste, no observa directamente las problemáticas a las que el profesor se enfrenta en su desempeño profesional ni tiene relación directa con las necesidades que manifiesta y que pretende satisfacer.

En México es éste el modelo que más se ha propiciado, ya que los programas de actualización y capacitación para los profesores de educación básica son planeados “desde fuera” de la actividad docente, por un grupo de expertos que, se supone, conocen las necesidades de los profesores. Asimismo, la política educativa y las modificaciones que existen en los planes y programas de estudio de la educación básica, tienen impacto en la formación permanente de los docentes, ya que los programas correspondientes a esta área, se construyen en función de lo que se desea que el profesor haga en su quehacer cotidiano. Así, es una formación para él, permeada de referentes externos a sus necesidades. Más adelante se aborda con profundidad este aspecto.

#### Modelo de investigación o indagativo.

En este modelo el docente es el encargado de su formación permanente y puede realizarse tanto de manera individual como en grupos. Según Imbernón, su objetivo es que el profesor identifique un área de interés, generalmente relacionada con algún problema a solucionar, que recolecte información sobre ésta y con base en un análisis realice cambios en su práctica profesional. Este modelo se fundamenta en la reflexión del docente sobre su práctica profesional, detectando problemas a resolver en ella y estableciendo mecanismos que le permitan superarlos. Así, este enfoque confía en: “...la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su

propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones y realizar una indagación” (Imbernón, 1998: 75).

Para este enfoque se necesita un profesor crítico y reflexivo sobre su práctica y con iniciativa, en el sentido de que necesita realizar una investigación exhaustiva para afrontar sus problemas en el aula y lograr una mejora en su quehacer cotidiano. Así, es necesario que el profesor tenga una sólida base en lo que se refiere a métodos de investigación, planteamiento de problemas y capacidad de análisis y síntesis.

Desde mi punto de vista, este enfoque manifiesta una relación estrecha con el orientado individualmente, dado que es el propio docente el que analiza su práctica y busca resolver sus necesidades a través de sus propios medios. Así, como lo mencioné anteriormente, cuando se extrapola este modelo al docente de educación básica se ven ciertas carencias, ya que el profesor no muy frecuentemente se implica por sí mismo en actividades de formación.

Un modelo de formación que se propuso en nuestro país y que sin embargo tiene su origen en países extranjeros, es el que Laura Aguilar (1995) denomina “Redes de apoyo constructivo”, programa con el cual la autora establece que pueden lograrse cambios en las prácticas docentes:

La clave y la forma más efectiva para asegurar un proceso de cambio lo suficientemente extenso y rápido es la generación de Redes de Apoyo Constructivo (RAC), que de manera multiplicadora involucre a miembros provenientes de la misma población amplia de docentes. Se basa en la idea, comprobada en la práctica, de que los cambios y el desarrollo humano dentro de una institución se logran mejor si se apoya y encausa la iniciativa organizada de sus propios miembros. (Aguilar, 1995:179).

Con este modelo, la autora pretende que los profesores trabajen como un verdadero equipo y con base en ello encuentren solución a las problemáticas que se presentan en su institución educativa, en su salón de clases e incluso hasta en su mismo proceso de formación. El trabajo colegiado en la escuela:

...optimiza los recursos humanos al alentar a los docentes a mantener hacia sus colegas un apoyo continuo que va extendiendo redes sanas y cooperativas relaciones

mutuas y responsabilidad personal respecto al funcionamiento de sus escuelas.  
(Aguilar, 1995: 180).

Considero que las pretensiones de este modelo son buenas, en el sentido de que buscan favorecer la creación de un ambiente de trabajo en el que los mismos docentes participantes, analicen las problemáticas que se dan al interior de su institución y conjuntamente busquen darles solución. Lamentablemente, en la práctica docente, son pocos los espacios con que los profesores cuentan para poder discutir, e incluso algunos de ellos no muestran la disposición para el diálogo y el trabajo en equipo<sup>18</sup>

Las Redes de Apoyo Constructivo, constituyen un modelo que incluye cuatro procesos de acción para llevarlas a cabo correctamente, éstos son:

a) Obtención de información sobre aquellos aspectos que desconocen, lo cual les permitirá enriquecer su formación y mantenerse al día en las investigaciones educativas. Asimismo, este campo abarca la implicación de los profesores en actividades de aprendizaje y la observación de sus alumnos.

b) Reflexión y Planeación: incluye el reconocimiento de sus alcances y límites en su práctica educativa, así como la reflexión sobre el papel que juegan en sus escuelas. En este proceso se realizan metas a corto y largo plazo.

c) Obtención de apoyo emocional. Se realiza con la finalidad de que sus sentimientos, presentes o pasados, no inhiban el trabajo en equipo en todos los aspectos que éste implica. Asimismo, la autora afirma que fortalece las habilidades comunicativas.

d) Con base en el desarrollo adecuado de los puntos anteriores se producen cambios en la práctica educativa de los profesores.

Es posible observar que el modelo de Redes de Apoyo Constructivo, tiene relación con el de desarrollo y mejora planteado anteriormente, ya que en éste también se pretende que los

---

<sup>18</sup> Esta afirmación tiene su origen en el estudio de campo y se aborda con mayor profundidad en el capítulo 3 de esta tesis.



profesores trabajen en equipo para realizar programas con miras a mejorar la actividad educativa del centro escolar. Asimismo, este modelo es definido por la autora como una “reforma humanista”, lo que da cuenta de que el modelo se permea por la orientación personalista, en la cual la formación se centra en el docente, contribuyendo a que éste se autodescubra y se valore de manera positiva, además de que pone énfasis en los aspectos de corte afectivo. Una afirmación que refuerza la postura de la autora, se hace evidente cuando plantea los logros adicionales para mejorar el centro escolar:

Una reforma humanista requiere la acción en un frente amplio, si la meta que se quiere alcanzar es que las escuelas cambien en una forma que las convierta en comunidades donde: a) la gente se interesa y se preocupa por los demás y se apoya mutuamente para aprender y para vivir, b) los adultos nutren a los jóvenes como seres humanos complejos y como la totalidad que son y c) que los jóvenes y necesariamente los maestros, padres y cualquier otro miembro de la enseñanza son estimulados y alentados a construir su propia comprensión, en lugar de aceptar y absorber contenidos en forma no reflexiva. (Aguilar, 1995: 180-181).

Así, el modelo que Laura Aguilar presenta, requiere disposición del docente para el trabajo en equipo y para realizar un proceso de reflexión sobre su práctica educativa. Por otra parte, reclama la necesidad de que la escuela en su conjunto, autoridades educativas, padres de familia y comunidad escolar, manifiesten apoyo y compromiso con el trabajo que los profesores llevan a cabo. Hasta cierto punto y por las razones ya mencionadas anteriormente, es difícil que al interior de las escuelas se propicien situaciones como éstas, precisamente por prácticas rutinarias que el docente lleva a cabo en su práctica educativa.

Como puede observarse, la mayoría de los modelos de formación permanente de profesores persiguen el objetivo de mejorar la práctica profesional del docente, lo cual se realiza a través de diversos medios. Asimismo, es evidente que en cada uno subyace una de las orientaciones anteriormente abordadas, así como una idea de lo que es el docente. De esta manera, se puede observar que la orientación que manifiesta una mayor presencia es la “reflexiva sobre la práctica”, ya que casi todos los modelos reconocen que para mejorar el desempeño profesional del profesor es necesario que éste reflexione sobre sus acciones y, una vez hecho esto, se esfuerce por aprender aquellos conocimientos que le permitan cubrirlas.

Por otra parte, la orientación técnica tiene una presencia determinante en el modelo de entrenamiento o institucional, ya que en ésta se pretende que el docente desarrolle competencias, además de que la planeación de los cursos y seminarios son realizados por otras personas, supuestamente “expertos” en la materia; sin embargo, considero que nadie mejor que el docente sabe qué es aquello que necesita desarrollar y las estrategias que puede utilizar.

En general, lo que se necesita para que la formación permanente cumpla con su objetivo es un docente con iniciativa, reflexivo y crítico sobre sí mismo, responsable y consciente de su labor y de que el análisis de su quehacer cotidiano es sumamente importante para mejorar su práctica profesional y sus conocimientos, que conducirán a optimizar la calidad de la educación. Es por esto que la formación inicial necesita también formar un docente reflexivo, con valores profesionales lo suficientemente firmes como para sentirse comprometido con la carrera y labor que ha escogido.

#### 1.2.3.1 Vinculación entre las etapas de formación docente.

La formación del docente, se lleva a cabo mediante diferentes etapas, cada una con objetivos, características y estrategias bien definidas. Sin embargo, para su adecuada funcionalidad resulta importante que entre éstas exista una conexión y consecución, de manera que lo aprendido en una se refuerce y contribuya al desarrollo de la otra. Así, al pasar el alumno de la etapa de preformación a la formación inicial, es necesario que en esta última se intente confrontar los estereotipos y las ideas previas que formulan los aspirantes a docentes con lo que este actor es en la realidad, de manera que los alumnos no continúen su formación con una idealización errónea que posiblemente desencadene consecuencias desfavorables en su práctica cotidiana.

En el transcurso de la formación inicial es importante que al docente se le brinden los conocimientos y herramientas indispensables para que su práctica profesional sea exitosa. Asimismo, ésta necesita contribuir al desarrollo de valores propios de la profesión docente, a formar la capacidad de reflexión y autocrítica, elementos indispensables para que el profesor continúe su formación fuera de la institución educativa. Es importante también señalar que en esta etapa se requiere hacerlo consciente de que la realidad formulada en la institución es muy diferente a la que se vivirá en el aula, de manera que al comenzar su desarrollo profesional y

asumirse como un profesor novel<sup>19</sup>, el choque no sea tan drástico como para abandonar la profesión, por lo que también podrían dársele una serie de herramientas, pero hacer hincapié en que para resolver problemas áulicos es importante observar y analizar la realidad y necesidades de sus grupos.

Sin embargo, la formación inicial también guarda una estrecha relación con la permanente en el sentido de que en la primera se sientan las bases para que el docente sea una persona reflexiva, crítica de sí misma y comprometida con las funciones que desarrollará en su práctica profesional. Asimismo, contribuye a que el docente tome conciencia de la necesaria actualización profesional para estar al día en los nuevos conocimientos pedagógicos y mantener un ejercicio de la profesión innovador y exitoso.

Finalmente, es importante mencionar que las orientaciones conceptuales abordadas someramente en este capítulo, tienen una presencia determinante en la formación del docente, la cual se extiende desde la concepción de éste hasta las funciones que realiza y la manera en que éstas se desarrollan. Así, es necesario que las distintas etapas sean coherentes con la orientación asumida desde un principio, de manera que exista una continuidad entre ellas. Por ejemplo, la orientación técnica proveerá de una formación inicial basada en competencias, en donde éstas tendrán un peso más elevado que la adquisición de conocimientos. Por consiguiente, el modelo de formación permanente utilizado será el de entrenamiento o institucional, ya que se inserta dentro de la orientación técnica.

Si bien la educación es uno de los elementos más importantes para el desarrollo de una Nación, la formación de los docentes que han de llevar a cabo el proceso educativo es de suma importancia, ya que un profesor bien formado, con valores firmes y comprometido consigo mismo ofrecerá una educación de calidad a sus alumnos, definida ésta como el cabal cumplimiento de los objetivos de la educación:

...una educación de calidad lo será intrínsecamente en la medida en que sea ante todo educación, es decir, que sea proceso de perfeccionamiento integral e intencional del ser humano, orientado a su autorrealización y a su inserción activa en la sociedad y la

---

<sup>19</sup> El profesor novel se desempeña en la etapa de iniciación, que, como se vió anteriormente, tiene lugar en los tres primeros años de ejercicio profesional.

cultura, y que contenga todos los rasgos que la especifican. [...] la educación de un centro será de calidad en la medida en que cumpla los principios de totalidad, integralidad, adecuación y coherencia en sus objetivos y en su desarrollo pedagógico. (Segovia, 1999: 133).

Así, para alcanzar la calidad educativa y contribuir con el desarrollo del país, no sólo se necesita de un docente con una sólida formación inicial, sino también con una creciente formación permanente que le permita adquirir nuevos conocimientos y comprender las nuevas realidades educativas que conlleven a la mejora de su práctica profesional.

La formación docente en todas sus etapas, constituye un foco de atención e importancia para los sistemas educativos de los diferentes países y para el nuestro en especial.

## **Capítulo 2**

### **El Sistema de Formación Permanente de los Profesores de Educación Básica**

Como se abordó en el capítulo anterior, la formación de los docentes se divide en cuatro etapas, de las cuales es más claro definir dos, que son las que más se han dado importancia en nuestro país<sup>20</sup>: la formación inicial y la formación permanente. Es importante recordar que la formación inicial se constituye por aquellos estudios que el docente realiza en una institución especializada en esto y que le prepara para hacer frente a la realidad educativa de su salón de clases. En nuestro país, la formación inicial de los docentes de educación básica está a cargo de las Escuelas Normales, mismas que comenzaron a crearse en el año de 1823 y que han sufrido reformas en función del paso del tiempo y el cambio de la realidad social, económica, cultural y política que ha tenido México. El objetivo principal de este capítulo es dar a conocer cómo se ha configurado el sistema de formación docente de educación básica en sus etapas inicial y permanente, para dar cuenta de cómo en éstas se ha propiciado o no que el profesor realice un proceso de reflexión sobre su práctica profesional. Para esto, en una primera instancia se realiza un análisis de la situación actual que presentan las Escuelas Normales en cuanto a la formación que han dado a los docentes, para pasar posteriormente al análisis de la formación permanente, específicamente en el área de actualización docente

#### 2.1 Situación Actual de la formación inicial de los profesores de educación básica: Las Escuelas Normales.

Desde siempre, la educación es vista como uno de los pilares principales para hacer de México una Nación en vías del progreso y al docente como el agente que se encarga de **educar** a los niños y jóvenes con miras a que contribuyan con el desarrollo integral del país. Sin embargo, durante largo tiempo a la formación del docente no se le otorgó la importancia que al menos a nivel de discurso se le daba, lo cual se observó claramente en los inicios del México Independiente, en donde al profesor se le daba una formación bastante precaria, ya que bastaba con que supiera leer, escribir, algo de cultura general y ética, pero no necesariamente que tuviera conocimientos pedagógicos ni didácticos para ejercer la profesión. Quizá esto se debió a que se veía necesario alfabetizar al país y romper con la ideología confesional que la Colonia había

---

<sup>20</sup> Esto se afirma en la mayoría de los textos sobre formación docente en México ya que, sólo se hace referencia a estas dos etapas: inicial y permanente.

forjado en la mente de los mexicanos. Asimismo, la preparación del maestro necesitaba de pocos años de estudio, no era una carrera profesional propiamente dicha para la que se necesitara cursar primaria, secundaria y bachillerato, sino que al principio bastaba con terminar la escuela de primeras letras –escuela primaria-, como fue el caso de la Escuela Normal Lancasteriana; asimismo, durante el imperio de Maximiliano de Habsburgo para ser profesor bastaba con estudiar unos años más de primaria para después ingresar a la Escuela Normal, siendo ésta una alternativa para que los jóvenes que no tuvieran recursos económicos o “ganas” de estudiar una carrera larga, pudieran contar con una ocupación más o menos valorada. Este aspecto lo considero crucial, en el sentido de que estos estudios fueron vistos como una especie de salida y estaban dirigidos, en especial, a personas que por cuestiones económicas no podían –o querían– estudiar muchos años o que no tenían acceso a mayores niveles de educación.

En esta época, la contradicción existente entre el discurso político y social que se establecía en torno al profesor y la realidad de este personaje, se dio también en su práctica profesional puesto que si bien a éste se le otorgaba una gran importancia como el forjador de las nuevas generaciones, los bajos salarios y las precarias condiciones en las que ejercía ponían en duda su papel protagónico, ya que es de todos sabido que las profesiones consideradas importantes, por lo general son bien remuneradas y se les presta gran atención, tanto a la formación del personal como a las condiciones en que su trabajo se lleva a cabo. Aunado a esto, a nivel social la docencia no tenía un prestigio tan alto como la ingeniería, la abogacía o la medicina, lo cual también pone en tela de juicio el discurso social sobre la función y el rol importante del profesor.

Posteriormente el sistema fue evolucionando y para ser profesor ya no se requirió sólo de la primaria, sino también de los estudios de secundaria, aspecto que pese a considerarse como un avance, hizo permanecer a la docencia como una carrera corta, además de cómoda, en el sentido de que el profesor no tendría que buscar trabajo en las escuelas. Cuando el estudiante egresaba ya contaba con un trabajo seguro y, en cierta forma, vitalicio. Estas dos características hicieron de la carrera de maestro en educación primaria una profesión atractiva y constituyeron dos de las razones principales por las cuales esta profesión se expandió aceleradamente en los años sesenta y setenta<sup>21</sup>, además de que el salario dejó de ser precario como en las épocas anteriores y el

---

<sup>21</sup> A esto hay que añadir que en estos años se dio una expansión acelerada de la educación básica, para lo cual se requirió de docentes plenamente formados para llevar la educación a todos los rincones del país.

docente podía vivir más o menos cómodamente con éste. Sin embargo, la época pronto terminó y al finalizar la década de los setenta la realidad de la profesión docente era otra, ya que había una sobrepoblación de éstos y el salario comenzó a decaer, al grado de que dejó de ser una profesión atractiva. La reforma a las Escuelas Normales de 1984 modificó radicalmente las características esenciales de la profesión, al quitarle su corta duración y el trabajo seguro. La formación del profesor de educación primaria, por decreto pasó a ser parte del sistema de educación superior, a la par de las carreras universitarias, pero aún con una valoración más baja que éstas, entre otros aspectos, por el bajo salario que tiene.

Con el propósito de analizar si en el sistema de formación permanente en su etapa inicial se ha permeado por la búsqueda de propiciar en el docente un análisis de su práctica, y observar si ésta ha tenido algún impacto en este ámbito, a continuación se realiza un análisis de la situación actual de la formación inicial de los profesores de educación básica, la cual abarca desde 1984 hasta su configuración actual de 1997.

#### 2.1.1 Las Escuelas Normales y el Plan de 1984.

Hacia 1984, durante el gobierno de Miguel de la Madrid y por medio del Decreto del 22 de marzo de ese mismo año, el sistema inicial de formación de profesores de educación primaria sufrió un cambio radical al elevarse estos estudios al nivel de licenciatura, lo cual implicó la necesidad de cursar el bachillerato para lograr ingresar a la Escuela Normal. Esta reforma se había venido presentando como indispensable para mejorar la formación inicial de los docentes, ya que anteriormente estos estudios se situaban en el nivel de bachillerato, lo que implicaba que en el plan de estudios se contemplaran materias que respondían a las necesidades de este nivel, a la vez que se impartían aquellos elementos considerados indispensables para preparar al alumno como profesor. Evidentemente, la planeación curricular de esa época llevaba implícito un detrimento en la formación propia del docente al enfocarse también en aquellos contenidos propios del bachillerato.

No obstante, aun cuando la formación de los docentes de educación básica se limitaba ampliamente en los planes anteriores al de 1984, ésta era una carrera que se mostraba atractiva para las personas que terminaban la secundaria y no podían ingresar al bachillerato y continuar

con una carrera universitaria, en el sentido de que requería de pocos años de estudio en comparación con las otras y que al egresar se tenía una plaza garantizada, es decir, un trabajo seguro, lo cual resultaba sumamente cómodo para la población, de aquí que la carrera de docente de educación básica tuviera una alta demanda. A esto habría que añadir las ventajas del desempeño profesional: prestaciones, vacaciones, trabajo de cuatro horas y media en una escuela, etc. Uno de los principales inconvenientes era, principalmente, el bajo salario que los docentes percibían, aspecto que se había presentado a lo largo de la historia de nuestro país.<sup>22</sup>

La reestructuración de las Escuelas Normales necesitaba de la aplicación de un nuevo plan de estudios en el que no tuviera lugar la formación simultánea de bachilleres y normalistas. Este nuevo plan –el de 1984– se enfocó a la formación de docentes-investigadores, ya que se creía que con esto se enriquecería el campo de la educación, debido a que con base en las investigaciones que se realizarían, se generarían nuevos conocimientos, siendo el principal objeto-sujeto de estudio los alumnos del grupo y los acontecimientos que tenían lugar en el aula. De esta manera se concibió al profesor como investigador, de aquí que en el currículo del plan de estudios tuviera lugar un amplio número de materias que preparaban al docente en estrategias y técnicas de investigación; asimismo se planteaba la existencia de laboratorios, en los cuales el alumno tenía un acercamiento real a la práctica en el salón de clases, sin embargo, también se presentaba un gran número de materias teóricas que se impartían con un enfoque enciclopédico<sup>23</sup>. Este énfasis en el docente como investigador dejó de lado la preparación didáctica propia de la función docente, por lo que existían pocas materias con este objetivo:

...el propósito central [del plan de 1984] era formar maestros-investigadores; en él se privilegió el estudio de materias teóricas desde una perspectiva más enciclopédica y, en menor medida, el desarrollo de habilidades, como el dominio de los propósitos y contenidos de la educación básica o las formas de aprender que tienen los niños. Asimismo las actividades de práctica estuvieron orientadas más por el entrenamiento en técnicas de investigación que en propiciar el desarrollo de distintas habilidades como la comunicación con los niños, el conocimiento del trabajo que se realiza con los padres, el diseño de planes de clase acordes con las características de los niños y a

---

<sup>22</sup> Entre las desventajas que se pueden mencionar en el trabajo docente, se encuentran todos los trámites burocráticos que necesitan hacer, la enorme responsabilidad que implica tener en sus manos la formación integral de ciudadanos, la poca valoración que la sociedad otorga a esta práctica, entre otros aspectos no menos importantes.

<sup>23</sup> Tomando en cuenta lo abordado en el capítulo anterior sobre las orientaciones conceptuales de la formación del docente, es evidente que se presenta una tradición academicista, en la cual hay un gran número de materias teóricas que el docente debe aprender, ya que lo importante es que conozca a la perfección el contenido a enseñar a sus alumnos.



los propósitos que persigue la educación primaria en cada grado.” (Czarny, 2003: 19-20).

Como puede observarse, la formación docente en este plan no se apegó mucho a la realidad escolar de la época y tal vez ni siquiera estaba relacionado con las necesidades propias del trabajo magisterial ya que, como se mencionó anteriormente y como lo demuestra la cita, se intentaba formar investigadores educativos que al mismo tiempo se desempeñaran como profesores.

Las consecuencias de la reforma en la Educación Normal y su plan de estudios se presentaron en corto plazo y entre ellas se puede mencionar la disminución del número de aspirantes a docentes, ya que al tener que cursar obligatoriamente el bachillerato para ingresar a esta institución, los alumnos podían optar por alguna otra carrera mejor remunerada económicamente y con una valoración social mayor. Esto dio como resultado la reducción del número de docentes egresados y la carencia de éstos en las zonas rurales y marginadas principalmente<sup>24</sup>. Este plan comenzó a ser cuestionado y se hizo necesaria su revisión para que de esta manera se formaran profesores competentes que contaran con las herramientas suficientes para desempeñarse con éxito en el aula.

### 2.1.2 La modernización educativa y el plan de 1997.

En el año de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual pretendía realizar una reforma profunda en la educación básica y en el sistema educativo nacional. Se enfocó a tres ámbitos: federalización educativa, reformulación de planes y programas de estudio de educación básica y revaloración de la función magisterial, cada una con sus objetivos y características propias<sup>25</sup>. Se pretendía reorganizar la educación mexicana en función de las nuevas realidades presentes en el contexto sociocultural mexicano y mundial y esto incluyó, evidentemente, la formación de los docentes en la Escuela Normal. Sin embargo es importante mencionar que el cambio no se dio inmediatamente, sino que pasaron cuatro años para que se formulara un plan de estudios. Dicho plan acorde con las nuevas realidades se dio a

---

<sup>24</sup> Según el Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales publicado en el 2002, en estas zonas la carencia de docentes era tan grave que se capacitaron personas con educación media superior para que pudieran ejercer la docencia en el nivel primaria.

<sup>25</sup> Las características de estas áreas se abordan en el siguiente apartado.

conocer en el año de 1996 para ponerse en marcha en 1997, incluido en el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN).

El nuevo plan de estudios puso fin a la formación del docente como investigador, redujo el número de materias enfocadas a la metodología de la investigación y aquellas de corte meramente académico para incluir asignaturas sobre didáctica, estrategias de aprendizaje y conocimiento de los alumnos, además de aquellas enfocadas al conocimiento pleno del contenido de los nuevos planes y programas que se dieron con la reforma del 93. Asimismo se dio un gran peso a materias de corte empírico, en las cuales los alumnos comienzan a poner en práctica sus conocimientos en las escuelas anexas a la normal, teniendo así un acercamiento real con la labor y función del docente y obteniendo experiencia enriquecedora para su formación. Estas prácticas se complementan con seminarios, en los que se analiza críticamente el desempeño en el aula de cada alumno y se plantean estrategias para mejorarlo. Es importante mencionar que este aspecto no estaba contemplado en los planes de estudio anteriores, aun cuando la reflexión sobre la práctica es uno de los elementos más importantes para que el docente tenga un desarrollo pleno en el aula y contribuya así con su formación<sup>26</sup>.

Como puede observarse, el nuevo plan de estudios recuperó el papel del docente como facilitador del aprendizaje y como guía preparado “para su función”: enseñar a los niños los contenidos de los planes y programas planteados y cumplir con los objetivos que establece el artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación. Se hace a un lado el papel del docente como investigador y recupera la tradición que había mantenido desde su origen.

Una característica esencial de este plan de estudios es que fue construido con base en el perfil profesional que se deseaba que los profesores poseyeran. Se busca formar un docente completo, es decir, con capacidad de aprendizaje, conocimiento y manipulación de contenidos con sus debidas estrategias de aprendizaje; analítico del contexto social y, lo más importante, con una sólida identidad profesional y ética:

---

<sup>26</sup> Es importante recalcar que en el concepto de formación del que se parte en esta tesis, la reflexión del docente sobre su práctica profesional constituye el eje principal para mejorar su desempeño en el aula y lograr así una superación constante.

...[la formación se encaminaba al] desarrollo de habilidades intelectuales para el aprendizaje autónomo y permanente, el dominio de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación primaria, el desarrollo de competencias didácticas para la enseñanza, la formación de la identidad profesional y ética, así como la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales en que se realiza la labor profesional. (Czarny, 2003: 11).

La identidad profesional y ética que se pretende desarrollar en el docente resulta relevante, ya que si el profesor tiene bien cimentados estos aspectos es más fácil que tenga un compromiso real con su práctica profesional, con su formación y con el rol que juega en la educación de los niños y jóvenes mexicanos.

En 1999, el plan de 1997 se reforma, sin presentarse modificaciones radicales, por lo que se puede afirmar que se encuentra vigente y es implementado en todas las escuelas normales del país, ya que de acuerdo con la Ley General de Educación, es responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública –autoridad educativa federal- el diseño de los planes y programas de la educación normal. Esta encomienda tiene como objetivo principal uniformar la formación de los docentes de educación básica en nuestro país. De acuerdo con un estudio de seguimiento sobre la aplicación de este plan -1997- elaborado por Gabriela Czarny (2003), hasta el momento el plan de estudios ha permanecido acorde con la realidad, aun cuando, quedan retos pendientes que se relacionan con el logro del perfil docente deseado, ya que se dificulta debido a la falta de estrategias didácticas adecuadas, al calendario escolar y al poco compromiso que profesores de estas escuelas en ocasiones manifiestan, sobre todo en las materias que pretenden acercar al estudiante con la realidad educativa en el aula.

## 2.2 La formación permanente en México.

La formación permanente es la segunda etapa principal dentro de la formación docente<sup>27</sup> y se constituye por todos aquellos conocimientos que el profesor adquiere a lo largo de su desempeño profesional, ya sea por la asistencia a cursos, talleres, seminarios o posgrados que le permiten estar al día en los avances pedagógicos y contenidos educativos importantes y mejorar así su práctica profesional. En nuestro país, esta área de formación tomó importancia de manera tardía

---

<sup>27</sup> En realidad, podría decirse que la etapa de formación permanente puede aplicarse a todas las profesiones, ya que todas pasan por una formación en una institución (inicial) y otra en la práctica profesional (permanente).

en contraste con la formación inicial. Asimismo, en la actualidad presenta una gran dispersión, en el sentido de que un gran número de instituciones ofrecen a los docentes en ejercicio dicha formación, de aquí que no se presente uniformidad en los cursos, ya que estos los imparte tanto la SEP como los Gobiernos de los Estados, las Universidades Públicas y Privadas, así como la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM)<sup>28</sup>, entre otros. Sin embargo, para fines de este trabajo tomo como referencia el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) cuya característica principal es, precisamente, su carácter nacional, de aquí que tiene una aplicación en todos los Estados de la República.

Antes de entrar en materia y para evitar confusiones, es necesario mencionar que la formación permanente de los profesores de educación básica en nuestro país, se ha dividido en cuatro áreas que se definen a continuación, aun cuando es importante decir que este trabajo se enfoca a la actualización docente. Las cuatro áreas son:

- Nivelación. Refiere a la formación que tiene como objetivo fundamental que los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de la entrada en vigor del plan de 1984 puedan obtener su licenciatura en educación básica.
- Actualización. Refiere a la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación.
- Capacitación. Refiere a la formación destinada a maestros que no cursaron estudios formales para la docencia y que actúa, sobre todo, en regiones apartadas y difíciles.
- Superación profesional. Es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles profesionales. (Martínez Olivé, 2000: 157-158).

Cada una de ellas ha tenido presencia a lo largo de la historia de nuestro país, pero la de actualización es la que ha tomado hoy en día una mayor importancia en la formación de los profesores.

---

<sup>28</sup> Durante el proceso de federalización, impulsado principalmente por el ANMEB en 1993, esta institución depende de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) y actúa sólo en el Distrito Federal. Entre sus funciones se encuentran ofrecer a los profesores actividades de capacitación, nivelación y actualización, actividades que se llevan a cabo en el Centro de Actualización del Magisterio del Distrito Federal, cada entidad federativa tiene por lo menos uno. En contraste, la Coordinación General de Formación Continua de Maestros en Servicio depende también de la SEByN, pero sus funciones son a nivel nacional. Es la instancia que regula las acciones del PRONAP.

### 2.2.1 Antecedentes

La historia de la formación permanente<sup>29</sup> de los profesores de educación básica en una institución y espacio específico, es relativamente más corta que la historia de la formación inicial del docente mexicano. Esto se debe a que gran parte de los siglos XIX y XX la atención y esfuerzos en materia se concentraron en formar un amplio número de profesores que llevaran la educación a todos los rincones de nuestro país, por lo cual la creación y expansión de las escuelas normales se hizo necesaria, en detrimento de la formación permanente.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX fue cuando la formación de los docentes en ejercicio comenzó a tomar importancia con la creación de la Escuela Modelo de Orizaba, dirigida por Enrique Rébsamen. Este hecho se relaciona con los cambios educativos que tuvieron lugar a lo largo del siglo XIX, ya que se pasó del método de enseñanza mutua<sup>30</sup>, utilizado por la compañía Lancasteriana hasta el inicio del porfiriato, al sistema mixto y objetivo, que es el que a partir de entonces se utilizó. Por consiguiente, se contaron con profesores cuya formación respondía a uno u otro método pero es evidente que su práctica profesional tendría que acoplarse al sistema de enseñanza utilizado en ese momento histórico. Así, los docentes formados por la Compañía Lancasteriana que dominaban la enseñanza mutua no podrían implementar este sistema en las nuevas escuelas que respondían al método mixto y objetivo<sup>31</sup>. Asimismo, si se considera que con el paso del tiempo los conocimientos obtenidos pierden validez o se complementan con los nuevos avances que tienen lugar, resulta evidente que los docentes necesitan actualizarse para ejercer su práctica con responsabilidad. Esta última idea fue defendida en esta época por Enrique Rébsamen que dirigía la Escuela Modelo de Orizaba, ya que fundó la Academia Normal, institución en la que se ofrecían cursos de perfeccionamiento para los docentes. (Plascencia, 1992)

---

<sup>29</sup> Este término se entiende como el cúmulo de aprendizajes que el docente adquiere a lo largo de su práctica, ya sea en cursos, seminarios, especializaciones, posgrados o por iniciativa propia.

<sup>30</sup> Mediante la utilización de este sistema, el maestro podía educar un gran número de niños. El método consistía en que los alumnos más avanzados en las clases y mejor preparados, recibieran una capacitación del profesor para tener a su cargo 10 niños a los cuales enseñar. Estos alumnos, que de alguna manera fungían como maestros, eran llamados monitores.

<sup>31</sup> El sistema mixto y objetivo se estableció a raíz de la inserción del positivismo en nuestra educación. la enseñanza se centraba en el profesor, ya que éste ayudaría a que los alumnos desarrollaran habilidades relacionadas con el método científico para conocer la realidad que les rodea.

Sin embargo, las acciones legisladas en el ámbito de formación permanente se dieron tardíamente, hacia el año de 1944. Un análisis de los esfuerzos que se efectuaron en esta materia, permite dividir su historia en dos etapas fundamentales, la primera referente a la capacitación de los docentes y la segunda a su actualización. Es importante mencionar que en ambas etapas las dos actividades se encuentran presentes, sin embargo, el peso que se concedía a alguna de éstas es fundamental para diferenciarlas. A continuación presento una descripción de ambos períodos con la finalidad de situar históricamente la estructura actual del subsistema de formación permanente del docente de educación básica

### 2.2.1.1 Primera etapa en la formación permanente: La Capacitación docente: El Instituto Federal para la Capacitación del Magisterio.

La primera etapa de formación de docentes en ejercicio tiene lugar de 1944 a 1970. se caracteriza por la necesidad de capacitar a los profesores, ya que para esa época se consideraba que el 70% de éstos carecía de una formación específica como tal y, por consiguiente, de un título y cédula profesional. Podría decirse que eran docentes formados en la práctica, ya que pocos habían egresado de la Escuela Normal y, por ende, carecían de los conocimientos científicos y pedagógicos esenciales para ejercer su profesión.

Por esta razón, hacia el año de 1944, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho y bajo la dirección de Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación, se creó una instancia denominada Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) cuyo objetivo era titular a los profesores en ejercicio que lo requirieran mediante su inscripción a cursos orales y por correspondencia, mismos que tenían un carácter obligatorio para aquellos docentes que estuvieran ejerciendo y no hubieran cumplido diez años de antigüedad. Es importante mencionar que la creación de este Instituto fue más que indispensable, ya que para ese año (1944) se contaba con demasiados profesores laborando sin título, lo cual se debió, en gran parte, a que durante los siglos XIX y XX , la necesidad de hacer llegar la educación a todos los rincones del país y de alfabetizar a los pobladores, provocó que se contrataran personas que supieran leer y escribir pero que no necesariamente poseyeran una preparación pedagógica específica que los acreditara como docentes<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Este aspecto se hace más evidente en el periodo de José Vasconcelos, quien debido a sus esfuerzos por alfabetizar a todos los pobladores y no contar con un número suficiente de profesores, se vio en la necesidad de contratar

Dentro del IFCM se encontraban dos instancias: la Escuela Oral y la Escuela por Correspondencia. A la primera acudían aquellos profesores que residían en el Distrito Federal y la segunda se encargaba de diseñar cuadernillos y cuestionarios que se enviaban a los docentes de los Estados, mismos que debían ser devueltos para su calificación. La capacitación docente mediante estos cuadernillos se complementaba con la asistencia a la Escuela Oral durante los periodos vacacionales. Evidentemente, existía una centralización de la capacitación docente ya que su sede principal era el Distrito Federal.

El IFCM tuvo un largo periodo de existencia y se le prestó atención especial debido a las funciones que desarrollaba; sobre todo, se le dio un gran impulso en el periodo presidencial de Adolfo López Mateos (de 1958 a 1964), en el cual:

...[el IFCM] logró la capacitación y titulación de 17 472 maestros. En el mismo periodo se distribuyeron 3 213 017 volúmenes que contenían material de apoyo para los cursos por correspondencia. Asimismo para fortalecer dichos cursos se impartieron lecciones por radio, que se transmitieron por 100 radioemisoras del país. (Guevara, 2002:42).

Las acciones emprendidas en este periodo y los logros en materia de formación permanente del área de capacitación, demostraron la preocupación del gobierno por contar con profesores suficientemente capacitados que poseyeran una formación pedagógica y didáctica específica que les permitiera mejorar su práctica profesional, así como con docentes titulados.

#### 2.2.1.2 Segunda etapa de la formación docente: La actualización del magisterio en ejercicio.

Hacia el año de 1970 el IFCM se convierte en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), lo cual se debe a dos razones principales: la primera, a que las cifras de docentes en ejercicio, titulados y egresados del IFCM se elevaron ampliamente, por lo cual se consideró que la tarea de capacitación había concluido, ya que la gran mayoría de los profesores que se encontraban ejerciendo ya contaban con su título y cédula profesional. La segunda razón tenía relación directa con la anterior, ya que se pensaba que una vez cubierta la capacitación se

---

personas que supieran leer y escribir. Asimismo las Misiones culturales tenían entre sus objetivos que en aquellas regiones donde no existiera una escuela ésta fuera creada y ellos se encargaban de formar a los docentes, que eran personas de la misma comunidad a las que se les enseñaba a leer y escribir y deseaban seguir esta profesión.

podría pasar a otra área de la formación permanente: la **actualización**, misma que se consideró necesaria para elevar la calidad del ejercicio profesional del magisterio, dado que con el paso del tiempo los conocimientos evolucionan y adquieren o pierden validez y el docente que reclamaba la educación mexicana necesitaba mantenerse al día en su campo con miras a mejorar su práctica educativa. De esta manera, la actualización se convertiría en el área principal a la que se enfocaría la formación permanente de los docentes y el nombre de la institución reafirmaba su necesidad.

Sin embargo, hacia el año de 1978 se manifestó la tarea inconclusa de la capacitación docente debido a la existencia de cerca de veinticinco mil profesores que ejercían sin contar con título y cédula profesional (Jerez, 1986: 165). Por esta razón los servicios de capacitación fueron reestablecidos sin descuidar los de actualización, por lo cual la DGMPM fue transformada en Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCyMPM). Este organismo brindaba cursos de capacitación y actualización en función de las necesidades reales que el magisterio manifestaba. En general, los cursos se impartían los fines de semana para no interferir con las labores escolares del profesor y tenían una duración de 40 horas, repartidas en cinco ó seis horas semanales.

En la actualidad, la capacitación docente sigue siendo una tarea que se lleva a cabo y es importante mencionar que en las zonas rurales y marginadas de nuestro país, la falta de docentes ha orillado a contratar personal que no cuenta con un título profesional y una preparación pedagógica específica para laborar como profesor, aspecto que hace evidente que la tarea de capacitación es un área con asuntos pendientes.<sup>33</sup> En cuanto a la actualización, es este campo el que ha recibido un mayor cuidado desde 1970 y que cobró una mayor importancia en 1993, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), mismo que se aborda en el siguiente apartado.

Asimismo, en 1978 se fundó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual, si bien tuvo influencia en la formación inicial de los docentes de educación básica; ésta se extendió a la

---

<sup>33</sup> Según el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, en las zonas de más alta marginación, fungen como docentes de nivel primaria personas que han egresado del bachillerato, los cuales son *habilitados* para ejercer la docencia. En gran parte esto se debió a la disminución de la matrícula de egreso de las Escuelas Normales a razón de la reforma de 1984 en la que estos estudios adquirieron el carácter de licenciatura.



actualización, en el sentido de que en sus inicios podían ingresar a ella los profesores que tuvieran su título de licenciados en educación primaria o personas que tuvieran su bachillerato y se interesaran en el ámbito de la educación. Como es posible observar, actuó y -aún actúa- como una institución de formación permanente, la cual ofrece a los profesores licenciaturas, especializaciones y posgrados, mismos que contribuyen con su perfeccionamiento y su actualización constante.

### 2.2.2 Situación Actual: El Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica (ANMEB) y el establecimiento de un Sistema Nacional y Permanente de Actualización: El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)

En 1992 tuvo lugar un cambio fundamental en la organización educativa de nuestro país, ya que en función de la era globalizada que se comenzaba a vivir, el gobierno de Carlos Salinas consideró que la educación tenía que ser modernizada para que de esta manera respondiera a las nuevas características del mundo y la sociedad mexicana. Se señaló la necesidad de brindar a los niños y jóvenes de nuestro país un acceso pleno a los servicios educativos, pero también se hizo énfasis en que éstos lograran impartir una educación de calidad. Debido a estas razones, el 18 de mayo de 1992 es firmado por el Gobierno Federal, los Gobiernos de los Estados y por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que, pese a que fue abordado brevemente en los apartados anteriores, es importante retomar para explicar el origen del sistema actual de actualización docente de nuestro país.

El ANMEB comprendía tres ejes principales para modificar la situación educativa mexicana. Dichos ejes eran los siguientes:

1. Federalismo Educativo. La federalización de los servicios educativos de nuestro país es un aspecto que no se planteó exclusivamente en el ANMEB y en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, sino que se había venido gestando desde tiempo atrás.

En un principio, el desarrollo de nuestro sistema educativo hizo evidente que para lograr los objetivos educacionales que se habían planteado, sobre todo aquellos originados en la

Revolución, resultaba necesario centralizar la actividad educativa a través de la creación de diversas instituciones, entre ellas la SEP, creada en 1921 y que prevalece en nuestros días. Sin embargo, a partir del año de 1977 se comienza a pensar en la descentralización de las funciones administrativas de ésta, ya que había adquirido la responsabilidad de brindar diferentes servicios que, en ocasiones, no podía cumplir eficientemente, considerando también que era el organismo responsable de gestionar los esfuerzos educativos a nivel nacional. Es precisamente en esto en lo que constituye el proceso de federalización educativa: en desconcentrar las funciones de la SEP y trasladar algunas de éstas a instancias similares que se crearían en cada uno de los Estados de nuestra República -la Secretaría de Educación Pública de cada Estado. El primer paso se dio en 1978, cuando en cada entidad se nombraron “delegados generales de la SEP”, los demás se darían en 1980, 1981 y 1982, con las etapas de este proceso.

El gobierno del presidente Miguel de la Madrid continuó con esta política de “descentralización para lograr la federalización”. En este sexenio se crearon diversas instancias para lograr tal objetivo: a) el Comité Consultivo para la Descentralización Educativa en cada una de las entidades; b) las Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar y c) la Coordinación General para la Descentralización Educativa. Hacia el año de 1984 se establecieron los lineamientos para descentralizar la Educación Básica y Normal.

En el ANMEB se prosigue con la línea descentralizadora.

2. Reformulación de los contenidos y materiales educativos. Para que la educación ofrecida por el gobierno pudiera llamarse “de calidad”, era necesario que el currículo de educación básica y los materiales que en ésta se utilizaban fueran reformados en función del nuevo momento social, educativo, científico y tecnológico que tenía lugar. En este sentido, para la educación primaria se aplicó el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyos objetivos fueron;

(1) Fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral. Se hará énfasis en los usos del lenguaje y la lectura y se abandonará el enfoque de la lingüística estructural, vigente desde principios de los

años setenta. (2) Reforzar a lo largo del ciclo el aprendizaje de las matemáticas, subrayando el desarrollo de la capacidad para relacionar y calcular las cantidades con precisión, y fortalecer el conocimiento de la geometría y la habilidad para plantear claramente problemas y resolverlos. En la enseñanza de la materia se desechará el enfoque de la lógica matemática, también introducido hace casi 20 años. (3) Restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales. (4) Reforzar el aprendizaje de aquellos contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno, y acentuar una formación que inculque la protección del medio ambiente y los recursos naturales” (ANMEB, 1992: apartado V Reformulación de los contenidos y materiales educativos).

Desde mi punto de vista, este cambio era necesario, ya que los planes y programas de la educación básica tenían que actualizarse para responder al nuevo contexto y a las necesidades de los alumnos, ya que no debe olvidarse que la educación es un hecho histórico-social que se ve influenciado por múltiples factores, incluyendo el paso del tiempo. Por estas razones, la actualización de los contenidos era necesaria para cumplir con la etapa de modernización educativa y sentar las bases para que desde la educación primaria se formaran ciudadanos preparados para afrontar el nuevo contexto social y los nuevos desafíos a través de un aprendizaje continuo que se extiende a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, si los contenidos educativos eran cambiados, resulta evidente que los materiales de apoyo, en este caso los libros de texto gratuitos, tenían que modificarse para responder a los nuevos planteamientos de los programas. Sin embargo, en un primer momento fue imposible modificarlos dado que ya estaban impresos para ser entregados a los niños. En vistas de esta situación a los profesores les fueron repartidas guías de trabajo para las materias y el grado escolar, las cuales tenían como objetivo “...sugerir al maestro una selección de temas de enseñanza que subraye los contenidos básicos, secuencias temáticas más adecuadas y, en algunos casos, la supresión de cuestiones juzgadas poco pertinentes o que rebasan el nivel de desarrollo de los niños.” (ANMEB, 1992: apartado V Reformulación de los contenidos y materiales educativos).

La reforma planteada en el ANMEB tuvo gran trascendencia e impacto en la educación básica de nuestro país y continúa vigente en la actualidad.

3. Revaloración de la función Magisterial. Es de todos conocido que para que una reforma integral surta el efecto deseado y alcance los objetivos propuestos, no basta con bosquejarla, plantearla y realizar ciertas acciones, sino que además necesita contarse con personal preparado para implementarla correctamente. El caso de la reestructuración a los planes y programas de estudio de la educación básica planteada por el ANMEB no fue la excepción y este último eje de acción llamado “revaloración de la función magisterial” pretendía mejorar la situación laboral y social de los profesores existentes en nuestro país, así como su calidad de vida, estableciendo para esto ciertos ejes de acción y preocupación: 1) formación del docente, 2) actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio y 3) salario profesional, vivienda y carrera magisterial; todo ello en función de los planteamientos modernizadores señalados por el ANMEB y acordes a la nueva reforma a la educación básica, principalmente los relacionados con formación docente.

La línea referente a la formación del docente en ejercicio es la que interesa para los fines del presente trabajo, por lo cual, a continuación se hace una recapitulación de los programas surgidos de la reforma que pretenden brindar a México el profesor que necesita y demanda la época actual.

La puesta en marcha de la reforma a los planes y programas de estudio de la Educación Básica, reclamaba disponer de recursos humanos capaces de implementarla para que diera los resultados deseados. Así, se iniciaron acciones para formar a estos recursos humanos tan indispensables: los docentes. Dichas acciones podrían dividirse en dos ámbitos: por una parte se comenzaron a bosquejar reformas a la formación inicial de los docentes en las escuelas normales, mismas que culminarían con el plan de estudios de 1997, sustituyendo al de 1984. Por la otra, se planteó la necesidad de dar a conocer a los docentes en ejercicio los nuevos planes y programas para que de esta manera se implementaran lo más pronto posible.

Para la formación de los docentes en ejercicio se crearon tres programas, los cuales se insertaban en el subsistema de formación permanente, más precisamente en el área de actualización docente que, como ya mencioné anteriormente, se convirtió en el ámbito más importante de ésta y al cual se encontraron y se encuentran dirigidas aún las acciones de formación del docente en ejercicio.

El primer programa formal e implementado a nivel nacional para la formación de docentes en ejercicio dentro del área de actualización, fue el **Programa Emergente de Actualización del Magisterio** (PEAM). Sus orígenes responden a la necesidad de actualizar a los profesores en los planes y programas de estudio, enfoques, contenidos y metodología didáctica planteados y reformulados a partir del ANMEB. De aquí que el objetivo principal de los cursos impartidos en este programa fuera introducir a los profesores en el conocimiento de la reforma a los planes y programas de estudio: "...transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación". (ANMEB, 1992: Sección de Actualización, Capacitación y Superación Profesional del Magisterio).

La formación de los profesores en ejercicio dentro de este programa, no respondía precisamente al concepto de formación permanente del que se partió en esta tesis, en el cual el eje principal es la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica profesional, con la finalidad de hallar en ésta fallas y aciertos que le permitan identificar en qué aspectos requiere de una preparación más específica y profunda; de aquí que para elevar la calidad de su práctica profesional, él mismo tenga que tomar parte activa en el proceso, clarificando las directrices a seguir para cubrir sus necesidades personales en el ámbito de la formación.

En el caso PEAM la situación fue distinta, ya que el programa fue impuesto a los docentes a razón de la situación educativa por la que el país atravesaba, de aquí que éste respondiera no concretamente a las necesidades del docente, sino a las necesidades del propio gobierno de brindar a los niños y jóvenes de México una educación modernizada que les permitiera desenvolverse en el nuevo mundo globalizado que estamos viviendo; para lo cual se requería de profesores preparados que implementaran plenamente el nuevo plan de estudios de educación básica propuesto por el ANMEB.

El Programa Emergente de Actualización del Magisterio comenzó a aplicarse en mayo de 1992 y culminó en junio de 1993, implementándose en tres etapas: preparatoria, de actualización intensiva y de actualización permanente:

...una preparatoria orientada a establecer en cada estado las condiciones de organización y capacitación para realizar las etapas subsiguientes [...]; la segunda denominada de actualización intensiva, pretendía asegurar que los profesores de

preescolar, primaria y secundaria conocieran los materiales y programas de su nivel educativo, a fin de desencadenar procesos de trabajo colegiado que favorecieran su actualización constante y enriquecieran su práctica cotidiana [...]. Finalmente hubo una fase más de actualización permanente que estaba planteada para que los maestros aprovecharan los distintos apoyos y materiales recibidos en la fase intensiva mediante el trabajo colegiado en consejos técnicos y academias quincenales...(Trujillo:<http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/dgn/formaciondocente/aporta/guillermotru/guillertru1.htm>).

La primera etapa se llevó a cabo de mayo a agosto de 1992, la segunda en agosto de ese mismo año y la tercera de septiembre de 1992 a junio del 93. El sistema se basó en la asistencia obligatoria a cursos de actualización durante los periodos vacacionales en los que se estudiaba la nueva estructura del currículo y los nuevos materiales educativos, originados del proceso de modernización educativa.

Para esta última etapa ya se había anunciado la conversión del PEAM a **Programa de Actualización del Maestro (PAM)**, acción que se realizó en mayo de 1993.

Una característica que hay que notar al hablar del PAM en comparación con el PEAM es precisamente el nombre, aspecto que aun cuando se vea demasiado superficial trae un cambio de fondo, que es el hecho de no ser emergente, es decir, de no ser planteado como algo urgente, no planeado y que sin embargo tenía que darse. Asimismo, tuvo una modificación en los objetivos planteados, ya que si bien los nuevos planes y programas de educación básica –primaria y secundaria- se implementarían a finales de ese año -1993-, se consideraba necesario que los docentes no sólo tuvieran un “conocimiento sobre los nuevos contenidos”, sino que se estableció que los profesores conocieran plenamente los nuevos planes y programas de estudio a implementar en el nuevo ciclo escolar, así como los enfoques pedagógicos de todas y cada una de las materias. Un objetivo más que se planteó fue el establecimiento en cada entidad de un Sistema Estatal de Actualización.

Al igual que el PEAM, el PAM se aplicó en tres etapas, cada una con sus propios objetivos; la primera:

...ofertó cursos de verano con un doble propósito: por una parte para que los profesores de primaria asistentes analizaran y propusieran soluciones a problemas de la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Español, Matemáticas e Historia, y para que los directivos escolares de primaria y secundaria analizaran las posibilidades

y retos de su función académica.(Trujillo:<http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/dgn/formaciondocente/aporta/guillermotru/guillertru1.htm>).

En la segunda etapa se brindaron cursos para los docentes y directivos de educación básica y su objetivo fue “...favorecer el conocimiento de los nuevos planes y programas de estudio y la planificación del trabajo escolar para el año lectivo 1993-1994” (Trujillo:<http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/dgn/formaciondocente/aporta/guillermotru/guillertru1.htm>). La última etapa de este programa fue la permanente, y tenía como objetivo fomentar en los docentes una actualización continua. Sin embargo ésta no pudo concretarse debido a la falta de recursos económicos y a la elección presidencial de 1994.

Al igual que el PEAM, el PAM fue un programa que respondió a las necesidades del sistema, el cual proyectó en los docentes las carencias educativas que, consideraba, se tenían en ese momento y que respondían al objetivo de brindar una educación modernizada y de calidad a los niños y jóvenes de nuestro país. Sin embargo, y esto es algo que hay que notar, de acuerdo con los objetivos que el PAM se trazó no se observa que en los profesores destinatarios del programa se propicie un ambiente para la reflexión sobre la práctica docente, ya que la tarea se limitó a que los profesores “conocieran” y “aplicaran” aquello que las autoridades educativas y el gobierno habían diseñado especialmente para ellos. De esta manera, la autocrítica sobre la práctica quedó de lado en los cursos de actualización, al menos en los que se habían originado de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; lo único importante era el manejo de los conocimientos que, se cree, los profesores necesitan tener para realizar su tarea educativa con calidad. Esto constituye un grave error, ya que se planeaba para ellos, pero no con ellos.

A manera de conclusión de estos primeros dos programas encaminados a establecer un sistema permanente de actualización para los profesores de educación básica, puedo decir que a pesar de que esta área es parte de la formación permanente del docente, no responde precisamente al lineamiento que en teoría se fija, que es la reflexión crítica sobre la práctica profesional como elemento principal para lograr mejoras en ésta, en el salón de clases y, por consiguiente, en el esfuerzo por ofrecer una educación de calidad. Podría decirse que estos programas consideran al docente como responsable de su propia actualización, en el sentido de que de éste depende la

asistencia a los cursos y el trabajo realizado, pero a la vez se le concibe sólo como una persona que debe conocer a la perfección aquello que hay que ejecutar y la manera en que debe hacerse, aspectos que se encuentran contruidos por el sistema educativo, es decir, desde fuera.

Para que un programa tenga el impacto deseado en la población a la que se dirige, es absolutamente necesario que sea flexible a las demandas y necesidades que éstas manifiestan, ya que un programa diseñado en función de lo que se cree que es necesario resulta relativo, ya que cada uno de las personas, en este caso docentes, presentan características diversas y por ende, necesidades distintas. Tanto el PEAM como el PAM contemplaron solamente los intereses que el gobierno tenía en la educación y no fueron enfocados a las características de los docentes. Asimismo, conciben a este actor de acuerdo con las orientaciones técnica y académica abordadas en el capítulo anterior, en donde el docente sólo es un agente que aplica lo establecido, haciendo de la práctica algo mecánico, ya que no se concibe al profesor como un actor con iniciativa, ni capaz de ocuparse de su formación, ni siquiera hacen referencia a la reflexión sobre la práctica como un elemento de aprendizaje único y enriquecedor. Las modificaciones que el docente haría en su práctica profesional, no eran parte de un proceso de análisis crítico de sí mismo, sino aquellas que dictaran –y les permitieran hacer- los nuevos planes y programas de estudio con sus nuevas propuestas didácticas.

Al menos a nivel de discurso y de objetivos, es esto lo que los programas dejan entrever.

El tercer intento por establecer un sistema de actualización permanente para los docentes en ejercicio, fue el **Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)**, el cual prevalece en nuestros días y se encuentra dirigido por Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFC). Dicho programa surgió en el año de 1995, no es obligatorio para los profesores y prosigue con la línea del PEAM y PAM, que constituyen sus antecedentes inmediatos.

Las metas que el gobierno federal y la SEP buscaban con la aplicación de este programa son las siguientes:



- El dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos de los planes y programas de estudio.
- La comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio.
- El dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos.
- El conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente durante el tramo escolar correspondiente.
- El conocimiento y análisis de las relaciones internas en las instituciones escolares y las que existen entre éstas, los padres de familia y la comunidad.
- El conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente.
- El trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente. (Martínez, 2000: 155).

Dados los objetivos que el programa presenta, puede decirse que hasta cierto punto el PRONAP se encuentra permeado por la Orientación Académica, ya que pretende que el docente domine ampliamente los contenidos y enfoques de los planes y programas de estudio de la educación básica. Asimismo se observa la influencia de la Orientación Técnica, al establecer que el profesor podrá dominar las técnicas y recursos educativos para impartir las clases a sus alumnos. Finalmente se privilegia el trabajo colegiado, el cual es una metodología de trabajo que propicia que el profesor realice un análisis de su propia práctica educativa, al poner en discusión ideas, tradiciones, prácticas, saberes, entre otros aspectos inherentes a la práctica docente. Más adelante se abordarán con mayor profundidad y amplitud estas afirmaciones.

El PRONAP tiene un carácter Nacional y se aplica en todas las Entidades Federativas, mismas que, de acuerdo con el documento normativo de este programa, asumen la responsabilidad de cumplir cabalmente con los objetivos y la puesta en marcha de las condiciones necesarias para ofrecer a los docentes un servicio de actualización permanente ligado directamente a sus necesidades. Asimismo, el carácter nacional del programa hace evidente su pretensión de articular todas las actividades que en materia de actualización han desempeñado diversas instituciones de educación superior, como en las Escuelas Normales, la Universidad Pedagógica Nacional y diversos particulares interesados en el tema. Esto quiere decir que hasta antes de la implementación del PRONAP, la actualización era un campo abordado por diversos sectores educativos que ofrecían diferentes programas que no necesariamente se encontraban vinculados

con la realidad y las necesidades educativas del docente, además de que su calidad era puesta en tela de juicio.

Debido al proceso de Federalización que se había venido gestando desde finales de los años setenta, la aplicación a nivel nacional del PRONAP en una primera instancia fue responsabilidad de la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNyDAC) y posteriormente de la Coordinación General de Actualización y Capacitación de Maestros en Servicio (CGAyCMS), misma que a partir del 2005 es llamada Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (CGFC). Para operarse en los Estados se establecieron las Instancias Estatales de Actualización (IEA), las cuales tienen la tarea de promover y difundir el PRONAP y organizar sus diversas actividades. Finalmente, en el Distrito Federal la instancia encargada de regularlo es la Subdirección de Actualización.

La implementación de las actividades que el PRONAP desarrolla para actualizar a los docentes reclamaba el establecimiento de lugares en los cuales pudieran llevarse a cabo acciones de actualización, así como espacios en que los docentes encontraran todos los servicios necesarios para realizar este proceso de manera personal. Fue con esta intención que se crearon los Centros de Maestros, definidos como

...espacios de encuentro entre maestros [...] destinados a promover y facilitar las actividades de estudio; en ellos los profesores de educación básica disponen de diversos servicios, recursos e instalaciones para desarrollar procesos de actualización (DGFC:<http://pronap.ilce.edu.mx/centros/queson/definicion.htm>).

El primer Centro de Maestros se creó en 1996 y en un principio se establecieron 359 a lo largo de la República Mexicana. El criterio de establecimiento respondió a la cantidad de profesores en ejercicio presentes en la zona, así como a las condiciones de la región en cuanto a comunicaciones y geografía, sin dejar de lado la consideración de los resultados de los programas de actualización y el interés de los docentes en su utilización (Martínez Olive, 2000).

En la actualidad, en los Centros de Maestros se llevan a cabo los Exámenes Nacionales de Actualización (ENA), algunos Cursos Estatales de Actualización, así como los Talleres Breves.

Se presta también el servicio de asesoría, el cual es una ayuda con que cuentan los docentes inscritos en los ENA para estudiar y consultar dudas sobre el paquete didáctico en que éstos se basan. Los servicios e infraestructura de los Centros de Maestros son: biblioteca, fonoteca, videoteca, equipo multimedia con señal de EDUSAT, así como aulas en las cuales se llevan a cabo los diferentes cursos, talleres y exámenes nacionales de actualización.

Por otra parte, para alcanzar los objetivos del PRONAP y brindar así a los docentes áreas y espacios de actualización, se pusieron en marcha Cursos Nacionales de Actualización, ahora Exámenes Nacionales de Actualización (ENA), y Talleres Generales de Actualización (TGA), los cuales, como su nombre lo indica, poseen un carácter Nacional y es responsabilidad de la SEP diseñarlos e implementarlos. Por otro lado, existen los Cursos Estatales de Actualización (CEA) y los Talleres Estatales de Actualización (TEA), elaborados y ofrecidos por cada uno de los Estados en función de las necesidades que su contexto social presenta. Dichos cursos y talleres se diseñan en función de aquellos aspectos en los cuales el docente necesita una preparación mayor para ofrecer a los niños y jóvenes a su cargo la tan ansiada educación de calidad de la cual se venía hablando desde mucho tiempo atrás. Actualmente, además de las modalidades ya señaladas se brindan Cursos Generales de Actualización (CGA), Talleres Breves (TBA) y Talleres de Actualización en Línea (TAL), cada uno con características y contenidos propios.

Los Exámenes Nacionales de Actualización (ENA) constituyen uno de los elementos mediante los cuales se pretende alcanzar los objetivos propuestos por el PRONAP, asimismo presenta el objetivo de:

...formar maestros con un alto dominio de los contenidos de una asignatura y los enfoques para su enseñanza a lo largo de un nivel educativo. También pueden centrarse en el conocimiento profundo de la gestión escolar y la asesoría técnico pedagógica, los enfoques específicos de alguna de las modalidades de la educación básica o la problemática de todo un nivel educativo. (DGFC:<http://pronap.ilce.edu.mx/cursos/cna/catacteristicas.htm>).

Estos Exámenes son elaborados por un conjunto de especialistas asesorados por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFC), misma que los dirige y autoriza. Asimismo son de carácter voluntario y se enfocan sólo a profesores que trabajen frente a grupo.

La implementación de los Exámenes comienza con proporcionar al profesor el material de actualización: a) el “Paquete Didáctico”, que contiene una guía de estudio y un volumen de lecturas, el cual constituye una propuesta educativa para la organización de las actividades profesionales del docente en el aula, o b) el “Folleto Informativo”, consistente en un temario de los contenidos que el docente necesita desarrollar para alcanzar los objetivos que el ENA se ha propuesto alcanzar. Ambos constituyen el material de estudio principal con que cuentan los profesores para mejorar su preparación y desempeño, lo cual coadyuvará a alcanzar una educación de calidad.

Tanto el Folleto Informativo como el Paquete Didáctico, son dados a aquellos profesores inscritos en los Exámenes Nacionales y pueden ser estudiados de acuerdo con sus necesidades, ya sea de manera individual, en equipo o semiescolarizada en instituciones como los Centros de Maestros<sup>34</sup>. Es importante mencionar que a lo largo del examen el profesor cuenta con el apoyo de un asesor, el cual tiene como objetivo ayudarlo a resolver las dudas que le surjan del estudio del paquete didáctico, así como los problemas en el aula; sin embargo su responsabilidad no es resolver los problemas del docente, sino orientarlo y apoyarlo.

Una vez que se ha llegado a los límites de tiempo para estudiar los contenidos del Examen Nacional de Actualización, el docente presenta un instrumento de “evaluación” en el que se miden los aprendizajes que ha adquirido lo largo del proceso de estudio. Estos instrumentos son de carácter nacional y son definidos como:

...instrumentos de evaluación diseñados para los maestros de educación básica. En ellos, el profesor sustentante pondrá en juego sus saberes para dar solución a situaciones problemáticas que posiblemente se presenten en el aula o en la escuela, sus conocimientos acerca de los materiales educativos en los que apoya su trabajo cotidiano (libros de texto, libros para el maestro, planes y programas de estudio, ficheros didácticos, etc.), de la comprensión de los enfoques actuales para la enseñanza o la gestión escolar y, del dominio de los contenidos que enseña o requiere para dirigir la escuela. Estos exámenes no están contraídos para medir la capacidad memorística del profesor sustentante (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2005a: 5).

---

<sup>34</sup> Es por las distintas opciones que el docente para el estudio en los Exámenes Nacionales la razón por la que se señala que el sistema de actualización ofrecido por el PRONAP es flexible.

Asimismo, se caracterizan por tener entre 60 y 65 reactivos y ser “...instrumentos objetivos, elaborados por especialistas y sujetos a un cuidadoso proceso de diseño. [...] son pruebas objetivas de opción múltiple... (<http://pronap.ilce.edu.mx/examenes/infogeneral/definicion.htm>). Con respecto a la concepción que en los Exámenes se tiene de evaluación, es necesario mencionar que es limitada, ya que ésta designa un proceso complejo que va más allá de la simple aplicación de un examen y la asignación de una calificación, implica el análisis de todos y cada uno de los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje y cómo éstos contribuyen a que se alcancen los objetivos que se habían planteado; asimismo, el análisis que se realiza contribuye a la toma de decisiones que coadyuvan en la mejorar del proceso educativo. Por otra parte, dado que el instrumento de “evaluación” es elaborado por la SEP, puede afirmarse que este concepto responde a Orientación Técnica, ya que “...la Tecnología Educativa [...] propone que la evaluación del aprendizaje sea una actividad fundamentalmente técnica y [...] por lo mismo debe ser llevada a cabo por personal y departamento de ‘expertos’ en el tema.” (Morán, 1986: 100). Así, el concepto de evaluación que tiene el PRONAP, responde más a la medición de los aprendizajes, por lo que de aquí en adelante, cuando se haga referencia al instrumento con el que se “evalúan” los ENA, se enunciará: instrumento de “evaluación”.

El docente cuenta con tres oportunidades para acreditar este instrumento y con ello obtener una constancia con la que puede sumar puntos para el programa de Carrera Magisterial.

Los Cursos Generales de Actualización (CGA) no son diseñados ni implementados por la Dirección General de Formación Continua y de Maestros en Servicio (DGFC) sino por otras dependencias de la Secretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) y la SEP, aunque para su aprobación y regulación de calidad deben ser aprobados por la primera. En ellos se tratan temas de interés para los profesores que no han sido abordados cabalmente en los ENA y que sin embargo, tienen una gran relevancia para la función docente, así como aquellos relacionados con las reformas a los planes y programas de estudio que tengan lugar. Su duración es de 30 a 50 hrs. y requieren que el profesor se encuentre presente para recibir el curso. Asimismo guardan una relación directa con los planes y programas de estudio que se encuentran vigentes en ese momento.

Los Cursos Estatales de Actualización (CEA) no se encuentran diseñados por la DGFC, sino por las Instancias Estatales de Actualización, los Centros de Maestros y las autoridades educativas de cada una de las entidades federativas de nuestro país, pero al igual que los Cursos Generales, deben ser aprobados por ésta para poder ser implementados. Estos cursos responden a las necesidades particulares que cada Estado presenta en materia de actualización docente que se han manifestado mediante el análisis del instrumentote acreditación de los Exámenes Nacionales de Actualización. Por lo general se brindan en un lugar y tiempo determinado por lo que la asistencia de los profesores resulta indispensable.

Además de los Cursos de Actualización, el PRONAP cuenta con los talleres, cuya implementación y lógica interna propician que un conjunto de profesores que comparten una problemática e intereses en común, convivan y realicen una reflexión en conjunto sobre la práctica profesional que han llevado a cabo, con miras a resolver problemas concretos que se presentan en el salón de clases. Es por esta razón que son fundamentalmente de carácter práctico y se encuentran íntimamente relacionados con la realidad escolar y necesidades del profesor.

Los Talleres Generales de Actualización son elaborados por la DGFC y las autoridades educativas estatales. Se presentan al inicio de cada ciclo escolar y se exige que los docentes de una determinada zona o escuela asistan, ya que en éstos se abordan aquellos aspectos necesarios para, de cierta manera, uniformar la práctica educativa de los profesores y construir un plan de trabajo en conjunto. Su duración es de 12 horas y persiguen el objetivo de:

...promover el conocimiento profundo de los recursos educativos, favorecer la planeación de clases, generar la creación de estrategias de trabajo docente y estimular la reflexión y el análisis de problemas educativos relevantes en el contexto de trabajo de los maestros involucrados  
(<http://pronap.ilce.edu.mx/cursos/tga/catacteristicas.htm>).

Los Talleres Estatales de Actualización (TEA), al igual que los cursos estatales, son diseñados por las autoridades educativas de la entidad, en función de sus necesidades y problemáticas propias.

Los Talleres Breves de Actualización (TBA) abordan un aspecto, tema o problemática específica del plan de estudios de educación básica y sus enfoques, que resulta problemático para los profesores. Asimismo intentan dar respuesta a necesidades concretas de éstos mediante el análisis

de aspectos identificados como dificultosos en los Exámenes Nacionales de Actualización. Su duración es de 16 a 20 hrs. y son elaborados e implementados por los Centros de Maestros.

Los Talleres de Actualización en Línea no se encuentran dirigidos concretamente a docentes, sino al personal que tiene en sus manos parte de la tarea actualizadora: Coordinadores de Centros de Maestros, profesores de los cursos y asesores de los ENA. Su propósito es “...desarrollar las competencias para organizar, coordinar y diseñar acciones de actualización dirigidas a los profesores de educación básica en servicio” (<http://pronap.ilce.edu.mx/cursos/tal/catacteristicas.htm>).

Así, dentro del PRONAP se presenta un cúmulo de modalidades de actualización que abordan distintas problemáticas inherentes a la práctica docente de formas diversas, de manera que el profesor puede inscribirse a aquellas que satisfagan mejor sus necesidades, demandas y características. No obstante, aun cuando el profesor cuenta con la libre lección, la existencia de tantos programas implica que los esfuerzos de actualización en ocasiones se dupliquen y por ende se desaprovechen espacios y trabajo de los asesores.

Como se puede observar, el sistema de formación permanente se ha venido construyendo formalmente desde 1944, lo cual se debe a la preocupación de otorgar una educación de calidad a la población mexicana, ya que si se considera que en nuestro tiempo los conocimientos y avances tecnológicos están a la orden del día, es imprescindible que el profesor se mantenga actualizado para de esta manera tener un mejor desempeño en el aula y brindar a los niños y jóvenes las suficientes herramientas para desarrollarse en el mundo y momento sociocultural que les tocó vivir.

### 2.3 El sistema de Carrera Magisterial y la actualización del docente de educación básica en servicio.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica estableció entre sus líneas de acción la revaloración de la función magisterial, área en que tiene lugar la creación del sistema de Carrera Magisterial, mediante el cual se pretende brindar al docente una mayor remuneración económica con base en su asistencia a cursos de actualización y la acreditación de sus exámenes correspondientes. La idea principal que subyace en este sistema es que la actualización constante

de los docentes de educación básica, a la vez que les beneficia al adquirir nuevos conocimientos y estrategias didácticas para realizar mejor su función, contribuye a ofrecer a los niños y jóvenes una educación de calidad y permite al profesor una mayor remuneración monetaria, misma que también es vista como un estímulo para que éste perfeccione su desempeño profesional.

Sin embargo, al hablar de Carrera Magisterial también es necesario poner atención en la siguiente cuestión: ¿qué resulta más importante para el docente: su actualización o su salario? Algunos comentarios que se presentan en el discurso de los profesores de educación básica en torno a esta problemática, hacen referencia a que les importa más el incentivo salarial recibido que la mejora de su práctica profesional, objetivo principal de los cursos de actualización. Si esto es así, este incentivo tendría una fuerte influencia en los cursos y mecanismos de actualización, ya que si el docente decide asistir a éstos movido por la remuneración económica, podría prestar más atención a la acreditación del curso que a aquellos conocimientos y nuevas herramientas a implementar en el aula.

A partir del supuesto planteado en el párrafo anterior –la actualización como un proceso incentivado por un ascenso económico- habría que preguntarse qué tipo de docente es con el que se cuenta actualmente: ¿una persona comprometida con su profesión?, ¿un docente a quien le importa más tener un mejor salario?, ¿ambos? O tal vez los cursos impartidos por la SEP y el PRONAP están fallando al no ser de “gran utilidad” para los docentes, en este caso ¿qué es lo que está fallando?, ¿es el curso en sí o el empeño que pone el docente en su actualización? Estas cuestiones se abordan en los capítulos tres y cuatro de esta investigación.

### 2.3 Consideraciones sobre el docente de educación básica y su formación.

A lo largo de este capítulo fue posible observar cómo se ha construido el sistema de formación docente, tanto en el área inicial como en la permanente, hasta llegar a su configuración actual. Se ha podido observar cómo la reflexión sobre la práctica ha sido un aspecto dejado de lado en el discurso de la actualización docente, aun cuando es ésta uno de los elementos fundamentales de la formación continua. Así, es ideal que en ésta se presente un profesor reflexivo de sí mismo y de su quehacer cotidiano.



No obstante, hay que considerar que existe una estrecha vinculación entre la etapa de formación inicial y permanente, en tanto que en la primera se cimienta lo que se aplicará en la otra, es decir, los conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes e incluso los valores que conformarán la ética profesional del docente. Por esta razón, no se puede dejar de lado el hecho de que en su historia, la formación inicial se vio permeada por las orientaciones técnica y academicista principalmente, en las que la reflexión sobre la práctica no era una prioridad.

Así, puede decirse que la formación de un profesor reflexivo sobre sí mismo y su quehacer, es aún una tarea poco desarrollada, en el sentido de que brindar las herramientas al docente para realizar esta acción sobre sí mismo, comenzó a darse de manera formal en 1997, año en que se implementa en las Escuelas Normales un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria que, entre otros aspectos, intenta formar un docente con este perfil desde la formación inicial. Así, en este año a nivel curricular se rompe con los planes anteriores, como el de 1984 que intentaba formar profesores-investigadores, y se da paso a la formación del docente como un agente reflexivo y crítico consigo mismo y con su práctica profesional.

El plan de Licenciatura en Educación Primaria de 1997 se encuentra dividido en tres áreas específicas: académica, acercamiento a la práctica y práctica en condiciones reales de trabajo, cada una con objetivos particulares; en la primera se brindan aquellos conocimientos teóricos en los que el futuro profesor se basará para ejercer su carrera y las últimas dos responden a la aplicación de esos conocimientos en la realidad cotidiana del aula escolar, es decir, en estas últimas los futuros docentes tienen la oportunidad de acercarse al ejercicio docente mediante el trabajo con un grupo de alumnos de una escuela primaria, trabajo que es supervisado por el personal docente de la Escuela Normal, así como por el profesor titular del grupo en cuestión y que al ser analizado por ambos y por el estudiante, permiten una reflexión conjunta sobre su desempeño en el salón de clases y brindar alternativas para solucionarlos. En este sentido se está desarrollando en el futuro docente la capacidad de reflexión sobre el trabajo realizado, tanto de manera individual como con sus homólogos. Sin embargo, es importante mencionar que los profesores egresados con este plan son pocos en comparación con los de los planes anteriores, ya que si bien éste comenzó a aplicarse en 1997, la primera generación egresó en el 2000 o 2001 y se estaría hablando de cuatro o cinco generaciones de este plan que se encuentran ejerciendo.

Por otra parte, la formación de las áreas de acercamiento a la práctica y práctica en condiciones reales de trabajo que se está llevando a cabo en las Escuelas Normales, permiten al alumno obtener un conocimiento único y sólido que responde a la aplicación de la teoría en un campo real, el cual no se aprende precisamente en los libros y da una panorámica más amplia a los futuros docentes del rol que jugarán en el salón de clases y en la sociedad en general. Si este conocimiento va acompañado de una retroalimentación es más que enriquecedor y se ajusta a la definición de formación que señalé en el Capítulo 1 de la presente investigación: **un proceso individual que implica un desarrollo de capacidades, valores, actitudes y conocimientos importantes para el propio individuo, en donde la reflexión sobre las acciones y experiencias juega un papel elemental para lograr un cambio y la superación constante de sí mismo.** Al haber reflexión, una innovación y un cambio en la práctica del docente basado en esa reflexión sobre su práctica profesional, entonces se puede hablar de **formación**. Es esto lo que se pretende en el plan de 1997, que el futuro profesor se **forme** en función de la valoración crítica de su ejercicio docente.

Sin embargo, como ya lo mencioné, la inclusión de la orientación reflexiva sobre la práctica como eje rector del currículo se ha dado de manera tardía y lleva poco tiempo en marcha, de aquí que la mayoría de los docentes que se encuentran ejerciendo en el nivel básico no hayan tenido una preparación específica para analizar su práctica, al menos no en la formación inicial. Esto tiene implicaciones en la formación permanente, ya que los docentes no tienen esa formación reflexiva que permite generar cambios e innovaciones en la práctica, por lo que en la formación permanente es más que necesario incentivar la actitud reflexiva y crítica

Por otra parte, la formación permanente de los docentes en una Institución fue un aspecto en suma descuidado debido a que su aparición se dio de manera tardía en comparación con la formación inicial. Como se mencionó a lo largo del capítulo, se debió mucho a la política educativa existente que pretendía hacer llegar la educación a todos los rincones del país. Sin embargo, el paso del tiempo también afecta los conocimientos pedagógicos, los supera o perfecciona y el docente en ejercicio no puede permanecer con aquellos conocimientos con que egresó de la Escuela Normal, ya que en un determinado momento su práctica profesional se haría obsoleta y de poca calidad. Hay indicios de que los docentes buscaron maneras de actualizarse y perfeccionar su práctica antes de la legislación en materia y la creación del IFCM y la

DGCMPM, pero el gobierno impulsó esta práctica hasta 1944 y le otorgó mayor importancia a partir de 1993 con el PEAM, PAM, antecedentes inmediatos del PRONAP.

Un aspecto importante a destacar dentro de este programa, y también en los que le antecedieron, es que a los procedimientos de actualización se les otorgó un carácter voluntario, es decir, se dejó bajo la responsabilidad del docente su formación permanente, de aquí que la asistencia a los cursos de actualización que imparte el PRONAP demuestre el interés que los profesores han presentado hacia su formación y el compromiso consigo mismos, con su rol social y con su práctica educativa. En este sentido para la formación permanente, concretamente en el área de actualización, es necesario contar con un docente responsable, comprometido, consciente y con iniciativa, para que de esta manera los cursos de actualización se aprovechen, ya que de lo contrario serían pocos docentes los asistentes a los diversos procedimientos de actualización. Sin embargo, de la misma voz de los docentes surgen críticas al compromiso que existe con la actualización, dado que señalan que el gobierno brinda materiales, imparte cursos y destina espacios para que los docentes perfeccionen su práctica, pero que muchas veces son los propios profesores quienes no aprovechan estos recursos. Las razones se ubican en dos rubros, por un lado se encuentra la falta de tiempo, el apego arraigado a la práctica educativa cotidiana y la costumbre; por el otro se encuentran los profesores que asisten a los cursos del PRONAP y no innovan su práctica profesional o bien, aquellos que asisten por el sólo motivo de la ganancia de puntos con valor de Carrera Magisterial, mismos que se traducen en una mejora salarial. Visto de esta manera, la actitud del docente hacia su actualización y práctica profesional deja mucho que desear, al no observarse un compromiso real, sino una necesidad meramente económica.

Con base en los planteamientos anteriores, puede decirse que el cúmulo de políticas, acciones y programas que se han llevado a cabo para establecer un sistema de actualización para el docente de educación básica, no han sido completamente trascendentes y profundos para cambiar la concepción que los profesores tienen sobre su actualización, así como para erradicar los vicios que se dan al interior de esta práctica: una actualización centrada en la búsqueda de una mejora económica, guiada por el cumplimiento de un trámite o de un deber si se quiere ver así. Ponerse al día es, en la mayoría de las veces, una actividad que poco impacta el desempeño profesional del profesor en el aula.

Para contribuir con la afirmación anterior, Emilio Tenti señala que en América Latina se han dado nuevos programas de educación básica, nuevos incentivos para mejorar la formación docente y en sí, modificaciones en la política educativa que intentan mejorar la educación que se imparte. No obstante, este cúmulo de acciones no tendrán resultados hasta que el profesor modifique esquemas y prácticas que ha arraigado a lo largo de su experiencia profesional. Así:

[En América Latina se ha dado] Nueva legislación educativa, nuevas definiciones de la institución y del puesto del maestro, nuevos sistemas de asignación de recursos, nuevos escalafones docentes, etcétera, generalmente se encuentran con una masa de individuos sociológicamente inadaptados *vis a vis* de estas nuevas configuraciones y exigencias estructurales. El resultado es conocido: las tradiciones que sobreviven bajo la forma incorporada en la subjetividad de los maestros (esquemas de percepción, apreciación y de acción) terminan neutralizando lo que está escrito en las leyes, los reglamentos, los planes y contenidos, etcétera. El resultado es que la historia depositada en el interior de los individuos sigue imponiendo su determinación sobre el presente a través de su impacto sobre los modos de hacer las cosas en el aula y la institución escolar (Tenti, 1995: 60).

Para que la educación impartida en las escuelas primarias de nuestro país sea de calidad, se necesita de una infraestructura, planes y programas de estudio, materiales didácticos adecuados e innovadores, pero también se necesita de un docente comprometido consigo mismo, ya que de lo contrario cualquier esfuerzo realizado desde el discurso se quedará sólo en eso, en discurso. Así, la tarea de la formación inicial será formar estos docentes comprometidos y responsables para que de esta manera se puedan aprovechar todos los recursos de la formación permanente. No basta con que se incentive a los docentes monetariamente para asistir a los cursos, hace falta un incentivo de corte personal que el propio docente necesita desarrollar.

### Capítulo 3.

#### Reflexión sobre la práctica: El papel de los ENA en el análisis del quehacer profesional.

La idea principal que ha permeado la presente tesis es que: la reflexión del profesor sobre su práctica profesional, constituye actualmente uno de los ejes principales de formación docente. Debido a que en la etapa permanente el profesor es un profesional experimentado que ya no asiste como “alumno regular” a una institución educativa como la Escuela Normal, sino que su principal medio de aprendizaje es su ejercicio profesional, resulta indispensable que el análisis de su desempeño sea una práctica continua que le permita innovar y mejorar su desenvolvimiento educativo. De esta manera es importante que la actualización, como un componente de la formación permanente en nuestro país, fomente en el profesor esta revisión continua del quehacer profesional.

Así, en este capítulo se pretende dar cuenta de cómo los Exámenes Nacionales de Actualización promueven que el profesor realice un análisis de su práctica profesional. Para lograr este objetivo se realizó un estudio de campo cuyas características se encuentran a continuación.

#### A. Estrategia Metodológica.

En el capítulo anterior, se señaló que en 1995 se creó un programa de actualización dirigido específicamente a los profesores de educación básica: el PRONAP, del cual se analizan los Exámenes Nacionales de Actualización (ENA) como una modalidad de actualización que promueve el principio formativo básico señalado previamente. Para abordar este tema se realizó un estudio de campo con fuentes vivas que brindaran su punto de vista sobre los Exámenes. La elaboración de este estudio parte de la idea de que realizar sólo un análisis teórico-crítico de los materiales que se dan a los profesores inscritos en éstos implicaría abordar el objeto sólo desde una perspectiva, lo cual no enriquecería la investigación al no tener referencias de los sujetos implicados en esta modalidad de actualización docente. Así, bajo este principio se aplicaron cuestionarios a dos tipos de población: profesores de educación básica que cursaran o hubieran cursado recientemente algún ENA y asesores<sup>35</sup> de estos exámenes presentes en los Centros de

---

<sup>35</sup> Los asesores son personas especializadas en los contenidos del Examen Nacional de Actualización y su función es apoyar al docente inscrito en éstos y que asiste a su Centro de Maestros, en el estudio de sus materiales, mediante la resolución de dudas, intercambio de experiencias docentes, entre otras actividades.

Maestros. La razón por la que se selecciona la segunda población –los asesores- es porque ésta tiene una visión “desde fuera” del proceso de actualización de los docentes y de la reflexión sobre la práctica. De esta manera, el objeto de estudio se analiza desde tres perspectivas: 1. Mi visión de los cursos mediante el análisis crítico de los materiales entregados a los docentes inscritos en los ENA; 2. La perspectiva de los profesores de educación básica que están inscritos en éstos; y 3. El punto de vista de los asesores presentes en los Centros de Maestros. Esta metodología de análisis se utilizó para construir tanto este capítulo como el siguiente.

Para obtener los datos se diseñaron dos instrumentos: un cuestionario de dieciocho preguntas abiertas aplicado a setenta y cinco profesores asistentes a los ENA (Anexo 1) y una entrevista de carácter semiestructurado, que constaba de doce preguntas básicas y que se aplicó a cinco asesores (Anexo 2). Sin embargo, por factores como el tiempo y la disponibilidad de algunos de éstos para brindarme la entrevista, se optó por transformar este instrumento en un cuestionario de diecisiete preguntas abiertas (Anexo 3), de manera que el asesor lo contestara sin presiones y sin la “amenaza” que en ocasiones representa una grabadora. Cada uno de estos instrumentos fue construido con referencia a las siguientes categorías de análisis: Actualización docente, valoración de la actualización, motivos principales por los que el profesor se actualiza, cultura de actualización, actitud que los docentes muestran hacia este proceso, reflexión sobre la práctica, trabajo colegiado, cultura de actualización e innovación de la práctica pedagógica. A continuación se definen las categorías que serán retomadas para presentar la interpretación específica de este apartado.

**Reflexión sobre la práctica.** Se refiere al análisis que el docente realiza en torno a su quehacer cotidiano, por medio del cual identifica logros y obstáculos en su desempeño profesional. Cuando este proceso se da de manera profunda, implica un cambio en la práctica cotidiana. Se ve enriquecido con el trabajo colegiado.

Para este capítulo, la categoría de reflexión sobre la práctica educativa se vincula con los contenidos de los Exámenes Nacionales de Actualización, los recursos didácticos con que el docente cuenta para estudiar, los contenidos abordados y su aplicación en el aula, las estrategias de estudio que existen para abordar los conocimientos que contiene el Examen y el recurso de las

asesorías. Estos elementos se analizan a la luz de cómo propician que el docente de educación básica realice un proceso de reflexión sobre la práctica que lleva a cabo en el aula.

**Trabajo colegiado.** Se refiere a la interacción que se da entre los docentes de una misma institución o grupo de estudio, que permite que el aprendizaje pueda ser enriquecido por el intercambio de experiencias, opiniones, puntos de vista, ideas y conocimientos, entre otros aspectos. Este intercambio es uno de los elementos que propicia que el profesor realice un proceso de reflexión, ya que permite repensar los propios saberes y experiencias vividas.

Con base en estas categorías de análisis, se construye el presente apartado.

Por otra parte, se tuvo la oportunidad de realizar una entrevista a la Coordinadora General y a la Coordinadora Académica del Centro de Maestros Rosario Gutiérrez Eskildsen (Anexos 4 y 5), quienes a través de sus comentarios dieron un punto de vista más sobre los ENA y la actualización de los docentes. Estas entrevistas se tomaron en cuenta para elaborar la presente investigación.

#### A.1 Selección y características de la muestra.

En principio se aplicaron ochenta y tres cuestionarios a docentes que laboraban en cinco escuelas del Distrito Federal, en las delegaciones Tlalpan, Xochimilco y Coyoacán, debido a un error en la selección de la población<sup>36</sup>. Sin embargo, este primer acercamiento permitió la construcción de un panorama general sobre la actualización docente y sobre la asistencia a los ENA. De esta aplicación se rescataron cuarenta y dos cuestionarios de docentes que están o estuvieron inscritos en los ENA, pero que no precisamente asisten al servicio de asesoría que se ofrece en los dieciséis Centros de Maestros del Distrito Federal

En segundo lugar se aplicaron los instrumentos citados en el Centro de Maestros Rosario Gutiérrez Eskildsen, ubicado en la delegación Tlalpan, cuya zona de afluencia es, principalmente,

---

<sup>36</sup> El error consistió en seleccionar profesores de educación primaria al azar en cinco escuelas del D.F., ya que la mayoría de éstos asiste a los Cursos Estatales de Actualización y no a los Exámenes Nacionales de Actualización, por lo que la población correspondiente a esos últimos fue mínima y se requirió nuevamente la aplicación del instrumento pero directamente en los Centros de Maestros.

las delegaciones Tlalpan, Coyoacán, Xochimilco y Tláhuac, sin dejar de mencionar que asisten docentes pertenecientes a otras zonas. Asimismo, es importante mencionar que a partir de 2004, cada uno de los Centros de Maestros asume una orientación que permea su organización y proyectos académicos, la de este Centro es la Ética Profesional, de aquí que en sus distintas actividades se fomente la reflexión del docente sobre su práctica, entre otros aspectos no menos importantes. Por otra parte, gracias a la colaboración de la Coordinadora General del centro Rosario Gutiérrez Eskildsen se lograron aplicar cuestionarios en los Centros de Maestros Carmen G. Basurto ubicado en la delegación Miguel Hidalgo y Luis Herrera y Montes, perteneciente a la delegación Cuajimalpa, aun cuando cabe mencionar que la población de docentes correspondientes a estos centros fue mínima debido a la poca colaboración de los profesores que asisten cada sábado.

La población total de docentes para esta investigación fue de setenta y cinco; de los cuales cuarenta y dos pertenecen a las Escuelas Primarias de las delegaciones ya citadas anteriormente y treinta y tres a los Centros de Maestros.

La población de docentes de educación básica que están o estuvieron inscritos en los Exámenes Nacionales de Actualización, asiste a diferentes Centros de Maestros, ubicados cada uno en una delegación específica. Los centros a los que los profesores asisten son a los siguientes: Rosario Gutiérrez Eskildsen (Tlalpan), Luis Herrera y Montes (Cuajimalpa), Carmen G. Basurto (Miguel Hidalgo) y Celerino Cano (Tlalpan); y en una minoría a: Jesús Mastache (Milpa Alta), Antonio y Emilia Ballesteros (Iztapalapa) y Ermilio Abreu (Venustiano Carranza). Cabe mencionar que a estos tres últimos Centros no se asistió a aplicar cuestionarios, sino que éstos se recuperaron de la primera aplicación del instrumento que se mencionó anteriormente. Otro tanto de la población no especifica cuál es el Centro de Maestros que visita. En la siguiente tabla se muestran los porcentajes de los profesores encuestados que asisten a cada una de estas instituciones:

<b>Centro de Maestros</b>	<b>Porcentaje de la Población.</b>
Rosario Gutiérrez Eskildsen	40%
Carmen G. Basurto	9.33%
Luis Herrera y Montes	2.66%
Celerino Cano Palacios	16%
Jesús Mastache	5.33%
Emilia Ballesteros	1.33%



Ermilio Abreu	1.33%
No especifica	24%

Los años de experiencia profesional son un factor considerado relevante para esta investigación, porque es posible que en función de ésta los docentes tengan una valoración alta o baja de la actualización. Los años de ejercicio docente de los profesores fluctúan entre 1 y 45 años, distribuyéndose de la forma que sigue:

<b>Años de experiencia profesional</b>	<b>Porcentaje de docentes</b>
1-10	8.10%
11-20	40.54%
21-30	37.83%
31-40	10.81%
No especifica	2.70%

La mayor parte de los profesores tienen entre 11 y 30 años de experiencia como docentes de educación básica, lo cual indica que tienen una experiencia más o menos amplia en esta labor. Como se observa, tanto los profesores que comienzan a ejercer como los que tienen entre 31 y 40 años, se concentran en porcentajes menores a los anteriores. Esto puede ser consecuencia de dos razones: a) que los primeros recientemente terminaron sus estudios como docente en la escuela normal y hasta el momento no han tenido la necesidad de actualizar sus conocimientos y b) los docentes que ya llevan muchos años en ejercicio, consideran que tienen una experiencia amplia en la materia y la actualización se convierte en un desgaste o en una pérdida de tiempo. Evidentemente, estas afirmaciones se recuperan de conversaciones informales sostenidas con profesores de las escuelas estudiadas (del error en la selección de la muestra).

Según el nivel educativo en que el docente se desempeña, la población se distribuye de la siguiente manera:

<b>Nivel</b>	<b>Porcentaje de docentes</b>
Preescolar	5.40%
Primaria	72.97%
Secundaria	6.75%
Directivos	6.75%
Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	8.10%

La mayor parte de los profesores que asisten desarrollan su labor en la educación primaria, lo cual se debe a que gran parte de los Exámenes Nacionales de Actualización se encuentran enfocados a este nivel. Cabe mencionar que el ENA referente a la educación preescolar es de reciente inserción y esto se debe, entre otras razones, a que este nivel educativo tiene poco tiempo de haberse designado como obligatorio para los niños de cuatro a siete años. Asimismo, son pocos los profesores de educación secundaria que asisten, así como los directivos; las razones de esta situación se desconocen. La población de USAER asiste, principalmente, al ENA de Integración Educativa.

Los Exámenes Nacionales de Actualización (ENA) pueden estudiarse en tres modalidades: individual, con compañeros de la escuela o sector y con los asesores de Centros de Maestros, aun cuando los contenidos están diseñados para el estudio autodidacta. Esta característica de la población se distribuye de la siguiente forma.

<b>Modalidad de estudio del curso</b>	<b>Porcentaje de profesores</b>
Individual	22.66%
Con compañeros	10.66%
En Centros de Maestros	60%
No específica	6.66%

La importancia de considerar este aspecto, radica en que en esta tesis se considera que la interacción que los profesores tienen con sus compañeros, contribuye a que realicen una reflexión sobre su práctica educativa al poner en discusión conocimientos, ideas, opiniones, estrategias didácticas, prácticas y tradiciones, entre otros aspectos. Por esta razón, es de suma importancia el trabajo colegiado y, como se observa en el cuadro, la mayor parte de la población estudia su ENA bajo esta metodología. No obstante, es importante tomar en cuenta que la cantidad de profesores que abordan su material de esa forma es mínima en comparación con los que se encuentran inscritos, ya que en general, los profesores de educación básica, lo estudia de manera individual, por lo que los beneficios del trabajo en equipo se limitan. Al interior de este capítulo se aborda de manera más detallada este aspecto.

De acuerdo con el Examen en el que los docentes se encuentran inscritos, la población se distribuye de la siguiente manera:

<b>Examen nacional de Actualización</b>	<b>Porcentaje de profesores/as</b>
Matemáticas	17.33%
Integración Educativa	5.33%
Ciencias Naturales	10.66%
Educación Ambiental	4%
Biología	1.33%
Directivos	2.66%
La Lectura en las Escuelas de Educación Básica	5.33%
Adquisición de la Lectura y Escritura en la Escuela Primaria	5.33%
Habilidades Comunicativas	1.33%
Prioridades de la Educación Preescolar	5.33%
Organización Escolar.	1.33%
Ninguno en ese momento	5.33%
No específica	20%
Otro	4%

Considerar este aspecto es importante porque de alguna manera da cuenta del interés que los profesores tienen en una asignatura específica del plan de estudios, ya sea porque ésta ha sido una asignatura que les presenta problemas en su práctica cotidiana o porque es un examen que les falta cursar para obtener más puntajes en Carrera Magisterial.

La inscripción de los docentes al Sistema de Carrera Magisterial, constituye uno de los factores determinantes para que los profesores cursen los ENA y se preocupen por acreditarlos, lo cual se observa en la siguiente tabla:

<b>Inscritos en Carrera Magisterial</b>	<b>Porcentaje de Profesores</b>
Sí	73.33%
No	18.66%
No específica	8%

La mayor parte de los docentes se encuentran inscritos en el programa de Carrera Magisterial, aspecto que es importante tomar en cuenta porque de alguna manera determina su interés y disposición de aprendizaje y reflexión sobre la práctica en el proceso de actualización que se lleva a cabo en los ENA. Más adelante se aborda con mayor profundidad este aspecto.

Los asesores de Centros de Maestros a los que se tuvo la oportunidad de entrevistar y encuestar fueron cinco y pertenecen al Centro de Maestros Rosario Gutiérrez Eskildsen La formación de éstos no es precisamente de Lic. en Educación Primaria o Secundaria egresados de la Escuela Normal, sino que provienen de distintas carreras en función del examen que asesoran, aun cuando tienen experiencia como docentes en escuelas de educación básica.

## A.2 La interpretación de los datos.

Para analizar los datos obtenidos por los instrumentos, las respuestas se agruparon de acuerdo con las categorías de análisis con las que éstos se construyeron para así realizar una interpretación más veraz y apegada a los datos recolectados. Al interior de la interpretación, se presentan citas de las respuestas que los profesores dieron a cada uno de los cuestionamientos de los instrumentos. Esto se realiza con la finalidad de fundamentar el análisis de los datos y ejemplificar aspectos relevantes y trascendentes para los profesores en cada uno de los puntos que se abordan. Para hacer referencia al sujeto que realiza la afirmación se utiliza la siguiente terminología: P= profesor; A= Asesor; ambas letras se acompañan por el número que le fue otorgado al sujeto para facilitar la interpretación de los datos.

La información obtenida sobre todas y cada una de las categorías mencionadas anteriormente, así como sus ramificaciones correspondientes, se ubica en los diferentes puntos que constituyen los Capítulos 3 y 4 de esta investigación.

### 3.1 Un primer acercamiento: La reflexión sobre la práctica y el discurso del PRONAP

El PRONAP se creó en el año de 1995 con miras a establecer un sistema permanente de actualización docente, y hoy en día es considerado como una de las ofertas principales con que los profesores cuentan para mejorar, perfeccionar e incrementar la calidad de su práctica profesional. Cabe mencionar que no es la única opción, ya que compite con aquéllos cursos, talleres, posgrados y seminarios relacionados con educación y docencia que imparten las distintas Universidades Públicas y Privadas, así como los programas de actualización que cada entidad establece en su demarcación territorial, los cuales son independientes del PRONAP<sup>37</sup>. Así, el profesor de educación básica cuenta con una amplia gama de opciones para actualizarse, pero por la delimitación del trabajo, esta tesis se enfoca a aquéllos servicios de actualización que el PRONAP les ofrece.

Un primer paso para analizar la influencia que los servicios del PRONAP tienen en la reflexión del docente sobre su práctica, lo constituye el acercamiento con los objetivos que este programa persigue en sus distintas modalidades, así, se podrá observar aquéllo que pretende brindar y desarrollar en los docentes de educación básica, concretamente en los que laboran en la primaria. En virtud de que el PRONAP se enfoca al área de actualización, a continuación se aborda el significado que tiene este concepto en el marco del programa señalado:

Actualización es una de las distintas actividades formativas que contribuyen al desarrollo profesional de los maestros. Sus propósitos son la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria.

Igualmente propicia el desarrollo de las capacidades didácticas, la creatividad de los maestros en servicio y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje (Martínez, 2000:156-157).

Más adelante señala:

“Uno de los puntos de partida para el desarrollo del programa será el análisis crítico de la práctica docente” (Martínez, 2000: 157).

---

<sup>37</sup> En el Distrito Federal la instancia encargada de brindar cursos de actualización y que es independiente del PRONAP, es la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio DGENAM.

Como puede observarse, el proceso de actualización tiene que ver con la puesta al día de los conocimientos que el profesor tiene, sobre todo los que se refieren a las características de los contenidos que se abordan en el nivel básico, incluyendo también nuevas estrategias para impartirlos, así como un análisis del contexto social en que la práctica se desarrolla, lo cual se realiza tomando como referencia la reflexión crítica que el docente tiene sobre su práctica profesional. En este sentido, a nivel de discurso se maneja el objetivo de “poner al día” al profesor, la “adquisición de nuevos conocimientos” tomando como referencia el “análisis crítico de la práctica profesional” pero esto último, al menos como aquí se plantea, no constituye el objetivo de los cursos.

Sin embargo, un documento fechado en 1996, que responde a la primera etapa de aplicación del PRONAP, ayuda a esclarecer el papel que tiene la reflexión que realiza el docente sobre su práctica y da un panorama más claro y amplio de las pretensiones de los programas de actualización desarrollados por el PRONAP:

El maestro posee una rica experiencia producto del contacto cotidiano con su materia de trabajo. Al considerar esa experiencia como materia de reflexión se le transforma en punto de partida para la actualización y para la transformación de actitudes en el aula. Se pretende que los programas de actualización ayuden al maestro a desarrollar su capacidad para reflexionar sobre su acción en el aula con el fin de modificarla positivamente y en continuo.

(UNyDAC, 1996: [http://www.PRONAP.ilce.edu.mx/materiales/documentos/normativos/lineamientos\\_generales.doc+2.+referentes+juridicos+para+la+constitucion+del+PRONAP&hl=es](http://www.PRONAP.ilce.edu.mx/materiales/documentos/normativos/lineamientos_generales.doc+2.+referentes+juridicos+para+la+constitucion+del+PRONAP&hl=es)).

El documento normativo de 1996 establece que uno de los principales objetivos de los programas de actualización es precisamente propiciar que el docente lleve a cabo una reflexión en su práctica y con base en ésta realice mejoras en un proceso continuo y constante. Aunado a lo anterior, los servicios son presentados como colectivos, en el sentido de que la convivencia del docente con otros propicia el intercambio de experiencias, problemas y preocupaciones sobre el desempeño profesional, así como la búsqueda conjunta de soluciones a éstos para mejorar la práctica.

La cita anterior también da un sentido más amplio a las modalidades de actualización que conforman el PRONAP<sup>38</sup>, principalmente a los Exámenes, ya que si bien se establece que en éstos se pretende que el docente tenga un amplio dominio de los contenidos y enfoques de una asignatura, el carácter meramente teórico e informativo que se deja ver en ese objetivo, se amplía al complementarse con el fomento a la autorreflexión y reflexión conjunta que se presenta en la cita anterior. En cuanto a la modalidad de taller no amplía demasiado, dado que su propia lógica deja en claro que los profesores presentes comparten experiencias, intereses y problemas similares que pretenden resolver con base en un análisis conjunto sobre la práctica profesional que han llevado a cabo, analizando sus experiencias y a sí mismos, además de realimentarse con los comentarios de sus compañeros.

En esta tesis, se coincide con el PRONAP en tanto que concibe la actualización como un proceso que permite a los profesores poner al día sus conocimientos, estrategias y en el avance de la investigación educativa. Asimismo, ésta es considerada como una práctica que propicia el cuestionamiento de saberes, tradiciones, enfoques educativos, ideas y opiniones con base en una confrontación entre este cúmulo de aspectos con conocimientos nuevos y perspectivas, prácticas y experiencias distintas. Así, la actualización no sólo implica la adquisición de nuevos saberes, sino el análisis de éstos y de la práctica educativa con base en la información adquirida recientemente, lo cual es un elemento que propicia la innovación del quehacer cotidiano y crea nuevas formas de aprendizaje en el salón de clases, dado que el docente cuenta con más y mejores elementos para desempeñar su labor.

La definición de actualización abordada anteriormente, se refleja en el PRONAP debido a que el objetivo de este programa es: poner al día los conocimientos del profesor de educación básica tomando como punto de partida el análisis de éste sobre su práctica profesional. A su vez, se pretende que el contenido de los programas de actualización ofrecidos promuevan esta reflexión y que con base en ésta el profesor sea capaz de mejorar su práctica educativa. Así, lo que reclama el PRONAP para desarrollarse de acuerdo con sus objetivos es, precisamente, un docente abierto a las críticas y con una visión analítica de sí mismo y de su desempeño, aceptando sus errores y

---

<sup>38</sup> Con esto me refiero a los Exámenes, Cursos y Talleres de Actualización.

aciertos<sup>39</sup> y con la firme convicción de que sólo mediante su constante preparación profesional y el trabajo sobre los aspectos que considera problemáticos, podrá resolver las dificultades que se le presentan y elevar así la calidad de su práctica profesional.

### 3.2 Los Exámenes Nacionales de Actualización y la Reflexión sobre la Práctica.

Los Exámenes Nacionales de Actualización, llamados anteriormente Cursos Nacionales de Actualización<sup>40</sup>, se caracterizan por ser “cursos” autodidactas y tienen una duración extensa estimada entre 120 y 180 horas cada uno. El objetivo que persiguen es que los profesores inscritos se “especialicen” en una determinada materia de la educación básica, ya que en éstos se abordan contenidos, enfoques, propuestas y recursos didácticos, entre otros aspectos, que contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en esa asignatura en específico. Asimismo, los exámenes pretenden:

...que el profesor o directivo, cuente con mayores elementos para la toma cotidiana de decisiones que le demandan los procesos de formación de sus alumnos en el salón de clase o escuela y transforme de manera positiva sus prácticas educativas. No se propone la acumulación, sin sentido, de conocimientos. (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2005: 7).

En la actualidad existen aproximadamente veintiún Exámenes Nacionales de Actualización<sup>41</sup> que abarcan los tres niveles educativos que comprende la educación básica, abordan todas las

---

<sup>39</sup> En esta afirmación se refleja claramente el concepto de formación del que estoy partiendo y que menciono en el Capítulo 1, mismo que parte de las afirmaciones de autores como Gilles Ferry y Bernard Honore.

<sup>40</sup> Desde 2003, los Cursos Nacionales de Actualización han cambiado su nombre a Exámenes Nacionales de Actualización. Este cambio implica una reducción en la amplitud de la formación, ya que no es lo mismo designarlo como un curso que implica un aprendizaje en sí mismo, a nombrarlo como examen, un instrumento que evalúa un conjunto de conocimientos. Asimismo, este cambio terminológico implica que el docente de educación básica sólo se prepare para la presentación de un examen que pretende medir los conocimientos que adquiere en ese curso. Esta influencia se expande a los materiales que se utilizan: el Paquete Didáctico aún tiene la estructura de un curso autodidacta y el Folleto Informativo sólo muestra contenidos que deben estudiarse para acreditar el examen.

<sup>41</sup> Los ENA son: Integración Educativa, Asesoría técnico pedagógica en las escuelas de educación básica, Organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria, La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria 2a parte, La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria, la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria, Primer curso nacional para directivos de educación primaria, La enseñanza de la biología en la escuela secundaria, La enseñanza del español en la escuela secundaria, La enseñanza de la geografía en la escuela secundaria, La enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria, La enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria, La enseñanza de la química en la escuela secundaria, La enseñanza de la física en la escuela secundaria, La educación ambiental en la escuela secundaria, Primer curso nacional para directivos de educación secundaria, Habilidades comunicativas en la escuela secundaria, Aprender y enseñar ciencias naturales en la escuela secundaria, Aprender y enseñar matemáticas en la escuela secundaria, Conocimiento del espacio geográfico y cuidado del ambiente



asignaturas que los alumnos llevan en ésta, así como aspectos que el docente necesita conocer para tener una práctica profesional más productiva y enriquecedora.

### 3.2.1 Estructura de los ENA.

La estructura de los ENA varía en función de la antigüedad que tiene el examen del que se trate. Así, los primeros conservan la estructura que tenían los Cursos Nacionales de Actualización, es decir, se componen de una guía de estudio y una antología de lecturas que apoyan las actividades que se proponen en la primera. Algunos de los ENA que conservan esta estructura son: “La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria” 1 y 2, “La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria” y “Primer curso nacional para directivos de educación primaria”, entre otros. Los nuevos ENA sólo se componen de un Folleto Informativo, en el que a los docentes se les proporciona el temario que cubre los contenidos del instrumento de “evaluación”, con la bibliografía básica que puede ayudarles a cubrirlo totalmente.

A continuación se presenta un análisis de ambas estructuras a la luz de la reflexión sobre la práctica, tomando como consideración un análisis teórico de los cursos, así como las aportaciones y comentarios que los asesores de Centros de Maestros y los docentes realizaron sobre éstos.

#### 3.2.1.1 El paquete didáctico.

El paquete didáctico que se da a los profesores inscritos en el ENA se compone de una guía de estudio y una antología de lecturas; se encuentra diseñado para que el docente lo estudie de manera autodidacta. Sin embargo, en todos éstos se sugiere que el estudio sea grupal, con la finalidad de tener un intercambio de experiencias y opiniones con otros compañeros, que enriquezca y facilite el proceso de aprendizaje.

La revisión crítica de la guía de estudio de los paquetes didácticos que prevalecen, permite afirmar que ésta constituye un incentivo para la reflexión del docente sobre su práctica, a pesar de

que a nivel de discurso este objetivo no se encuentra de manera explícita<sup>42</sup>. Esto se observa claramente en la siguiente cita:

Para que este curso cumpla cabalmente sus propósitos es necesario que los participantes, junto con la lectura de los textos reflexionen acerca de su tarea cotidiana, analicen la situación de su escuela [...] y apliquen en ese espacio los conocimientos adquiridos. (Dirección General de Investigación Educativa, 2002: 7).

Y en la Guía de estudio del curso de Adquisición de la Lectura y Escritura en la Escuela Primaria, se establece:

...se retomará la experiencia –rica y amplia- de los maestros inscritos en el curso, se propiciará el análisis de la práctica docente a la luz de lo que establece el enfoque para la enseñanza del español y se propondrán medios para que los profesores decidan las vías para mejorar su desempeño... (Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, 2002: 8).

Como se puede observar en ambas citas, la reflexión del profesor sobre su quehacer cotidiano constituye un aspecto esencial en su actualización, lo cual se debe a que en la formación permanente los principales medios de aprendizaje de los docentes son el autoanálisis y la autocrítica de su desempeño profesional, elementos que permiten a los profesores percatarse de cómo han desarrollado su práctica, reconozcan sus aciertos, errores y dificultades e ideen formas para mejorar su desempeño profesional y coadyuvar en la anhelada calidad educativa.

La reflexión sobre la práctica se propicia, principalmente, mediante preguntas y actividades que el profesor responde y realiza a lo largo de la Guía de Estudio, sin embargo, es importante mencionar que ambos elementos no sólo cuestionan la práctica profesional del docente, sino también el conocimiento que éste tiene sobre la materia que enseña, el enfoque de ésta planteado en los planes y programas de estudio y el conocimiento del profesor sobre sus estudiantes, entre otros aspectos no menos importantes. Las citas que se presentan a continuación, constituyen ejemplos de las preguntas y actividades que cuestionan la práctica profesional:

---

<sup>42</sup> Hay que tener en cuenta que el objetivo de los ENA es que el docente conozca a la perfección la materia que enseña y el enfoque de ésta planteado en los planes y programas de estudio, es decir, profundiza en el aprendizaje, transmisión y comprensión de los contenidos de una materia en específico.

3. A partir de su experiencia explique cuáles rasgos de organización y funcionamiento de la escuela, las formas de enseñanza empleadas por los profesores y de la relación establecida con las familias de los niños, propician que la escuela cumpla con su misión. ¿La forma como desarrolla actualmente su función directiva contribuye a lograr la misión de la escuela? Argumente. (Dirección General de Investigación Educativa, 2002: 17-18).

Y en la Guía de Estudio de “La Adquisición de la Lectura y Escritura en la Escuela Primaria” se presentan actividades como las siguientes:

Describa, en forma general, la manera en que sus maestros trabajaron con la gramática cuando usted estudiaba primaria y secundaria. Posteriormente responda lo siguiente:

- ¿Qué formas de enseñanza utilizadas por sus maestros están presentes en su forma de tratar estos contenidos en el aula? ¿Cuáles no? ¿Por qué?.
- ¿Qué conceptos, terminología, formas de uso que entonces aprendió recuerda todavía? ¿Los utiliza? ¿Cómo? (Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, 2002: 34).

Evidentemente las preguntas que se plantean en ambas citas y que son parte de los ejercicios que los docentes deben resolver, no pueden contestarse simplemente, es decir, con un sí o con un no, sino que para su respuesta es necesario que el docente realice un análisis profundo sobre sí mismo, su experiencia profesional y cuestionar la propia práctica pedagógica actual.

Lo analizado se confirma con la información proporcionada por los asesores que laboran en el Centro de Maestros Rosario Gutiérrez Eskildsen, ya que afirman que: “...definitivamente los cursos sí promueven [el análisis de la práctica], sí están bien diseñados, lo único que actualmente no se lleva a cabo es el curso completo anual...” (A1). Por otra parte hay quien no hace referencia a la guía de estudio del examen, sino a las lecturas contenidas en la antología de éste, ya que señalan que “...sí [propicia la reflexión] porque en su mayoría las lecturas integran valores, estudios, investigaciones nacionales y contemporáneas, contenidos específicos, estrategias flexibles, etc.”.(A4).

Así, la estructura del examen con paquete didáctico, está encaminada a que la reflexión sobre la práctica se dé continuamente y permita al docente ir analizando las acciones que realiza día con día, sus actitudes, habilidades, valores, etc.; así también, le invita a analizar el contexto escolar, la

forma como aprenden sus alumnos, la metodología didáctica que utiliza en el aula a la luz del enfoque determinado para esa asignatura, entre otros aspectos. Como lo señala una asesora:

...no sólo los maestros se van a quedar en los planes de estudio que norman y regulan el trabajo que llevan en el aula [...], sino que tienen que ver [...] por qué estoy enseñando esto, para qué, cómo, qué necesito, todo eso corresponde a un proceso de reflexión que ayuda al maestro a ubicarse dentro del cómo, por qué y para qué está trabajando esos contenidos en su asignatura. (A3).

El análisis de la práctica profesional es, por consiguiente, un aspecto relevante que el paquete didáctico propicia en los docentes de educación básica inscritos en el examen.

### 3.2.1.2 Los Folletos Informativos.

Los Folletos Informativos constituyen el material de actualización que más se otorga a los docentes, ya que gradualmente irán desplazando al paquete didáctico. Sin embargo, el cambio de Paquete Didáctico a Folleto Informativo no es superficial, ya que éste se reduce hasta ser sólo un temario que especifica los contenidos a evaluar en el examen, mismos que el docente necesita conocer, comprender y aplicar para acreditar favorablemente su instrumento de “evaluación”. Asimismo, contienen un listado de bibliografía básica para cubrir dicho temario. Esta estructura implica que los profesores no cuenten con una guía que proponga actividades a desarrollar en el salón de clases, ni con preguntas características de la Guía de Estudios del Paquete Didáctico encaminadas a propiciar el cuestionamiento de la práctica profesional y los conocimientos teórico-metodológicos del docente.

Sin embargo, en los Folletos Informativos, la reflexión docente sobre el quehacer cotidiano se considera como un elemento de aprendizaje y formación -no el único-, es decir, se le da importancia de manera explícita, lo cual se observa claramente en el comunicado que en los Folletos Informativos se dirige a los profesores:

La Secretaría de Educación Pública está convencida de que las maestras y los maestros de educación básica realizan aprendizajes constantes al reflexionar sobre los resultados de su enseñanza, analizar sus procedimientos didácticos, observar cómo y en qué condiciones aprenden sus alumnos; al comunicarse con otros docentes y en el contacto con literatura especializada, que les permite confrontar sus ideas y

experiencias con las de otros (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2005a: 5).

Como lo demuestra la cita, los Folletos Informativos reconocen la necesidad de reflexionar sobre la práctica para mejorar el desempeño profesional; sin embargo la propia estructura y lógica de éste la limita ampliamente ya que, como se mencionó anteriormente, la estructura se remite sólo a presentar los contenidos que se evaluarán en el examen, a saber: enfoque de la asignatura que se imparte y conocimientos teórico metodológicos propios de ésta, entre otros. La cita que se presenta a continuación, es un ejemplo de cómo se encuentra constituido el contenido del Folleto Informativo:

Criterio C.1: Reconocer a la educación formativa y las habilidades cognitivas como medios para promover el cuidado del ambiente:

- Reconocer el papel de las ideas del alumno para promover aprendizajes significativos.
- Conocer las formas de organizar el trabajo en equipo y el intercambio y confrontación de ideas.
- Reconocer cómo fomentar el trabajo colaborativo y el respeto a la opinión de los demás, la indagación y el pensamiento crítico.
- Reconocer las ventajas que tiene el procurar la responsabilidad en el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades y accidentes... (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2005b: 12-13).

Evidentemente, lo anterior podría concebirse como objetivos que el docente tiene que lograr a través del estudio de la bibliografía básica y mediante la consideración de su experiencia profesional, así como con el diálogo con sus compañeros. Alcanzar estos objetivos requiere que el docente realice cuestionamientos a sus conocimientos, prácticas, tradiciones y referentes teórico-metodológicos en los que fundamenta su práctica. El estudio de la bibliografía recomendada, por sí solo no propicia este cuestionamiento, así que depende de cada profesor que la reflexión se realice para enriquecer su práctica profesional. Más adelante se aborda con mayor profundidad este aspecto.

Un aspecto relevante a destacar de los Folletos Informativos es que se vinculan con la figura del docente como investigador, ya que al no dar una guía de estudios como en el paquete didáctico, ni una antología de lecturas, propician que sea el propio profesor el encargado de compilar los materiales y plantearse las estrategias y métodos de estudio necesarios y pertinentes para cubrir

adecuadamente todos y cada uno de los criterios a “evaluar” en el examen. Así, si bien no fortalecen explícitamente la reflexión del docente sobre su práctica, los ENA lo incentivan a tomar él mismo las “riendas” de su actualización, así como a investigar de manera documental, principalmente.

### 3.2.2 El contenido de los Exámenes.

Cada uno de los Exámenes Nacionales tiene contenidos de estudio específicos en función de la asignatura a la que se enfoque. Los paquetes didácticos, además de contenidos, realizan propuestas de actividades que el docente puede implementar en el aula específicamente para esa asignatura; sin embargo, es importante mencionar que estas actividades no son excluyentes, ya que pueden implementarse en todas las materias siempre y cuando el docente las adecue a la realidad áulica que se esté viviendo. Esto implica que el docente realice un proceso de reflexión y análisis de su práctica y de las características y contexto del salón de clases, ya que lo que se aborda en los ENA, y en cualquier curso en general, no siempre tiene una aplicación directa en la realidad escolar.

El 53% de la población estudiada en la presente tesis, evalúa el contenido de los Exámenes Nacionales de Actualización como “...buenos...” (M44), e incluso como “...excelentes...” (M18), principalmente porque mediante su estudio el docente adquiere conocimientos, tanto del programa de su asignatura, como de las características de sus alumnos; lo cual les permite tener una práctica más acorde con los rasgos de sus grupos y materia. Por otra parte, el análisis de los datos permite aseverar que aquellos exámenes que cuentan con el recurso de Paquete Didáctico, resultan más útiles para los docentes que los del Folleto Informativo, principalmente porque los primeros les ofrecen un estudio sistemático con contenidos específicos que se desarrollan en el paquete de lecturas, con actividades que le permiten innovar su práctica diaria, así como con cuestionamientos de diversa índole que propician que éstos reflexionen su quehacer docente; aspectos no perceptibles en los Folletos Informativos, en los que, como ya se mencionó, los profesores sólo cuenta con un temario y una bibliografía que le servirá para acreditar su instrumento de “evaluación”, de aquí que él mismo sea el responsable de compilar la información necesaria y sistematizar su estudio.

El 20.63% de los profesores, evalúan el contenido de los ENA como “...regular...” (M7) debido a que “...el contenido es muy extenso...” (M69) y “...a veces se divaga mucho...” (M16), en el caso de los exámenes que cuentan con el recurso de Paquete Didáctico. Cabe mencionar que estas afirmaciones son realizadas por docentes que toman el Examen Nacional de “La Adquisición de la Lectura y Escritura en la Escuela Primaria”, cuyo material es en realidad extenso y en ocasiones no puede ser abordado en los tiempos establecidos, por lo que el docente presenta su instrumento de “evaluación” con un estudio parcial del material didáctico. En este principio se basan las afirmaciones de los profesores correspondientes al porcentaje.

En contraste, el 20% de esta población que toma cursos cuyo material es el Folleto Informativo, asegura que “...los criterios de evaluación<sup>43</sup> [deben ser] más consistentes...” (M63), ya que “...el contenido es tan abierto que a veces es imposible leer toda la bibliografía, cada vez se da menos material y los temarios son muy generales...” (M60). Aunado a lo anterior, otro 20% de los docentes sostienen que “...faltan elementos, materiales y [...] bibliografía...” (M49), lo cual dificulta desarrollar cabalmente el temario, por lo que una de sus sugerencias es que en los Centros de Maestros se cuente con la bibliografía necesaria y en número suficiente para cubrir la demanda.

Cabe mencionar que la evaluación realizada por los docentes sobre los ENA con Folleto Informativo, no está enfocada tanto a los contenidos que se abordan en éstos, sino a la metodología de estudio mediante la que se abordan, en la que el docente necesita tener diversos materiales para desarrollar el temario.

Otro de los criterios mediante los cuales se evaluó el contenido de los exámenes, fue por las características de la asesoría que los profesores toman para apoyarse en el estudio, ya que el 26.6% afirmó que la calidad de los exámenes depende de la preparación de los asesores, lo cual se observa en afirmaciones como: “...el contenido es bueno pero los maestros que los asesoran no se preparan adecuadamente...” (64). Sin embargo, un dato encontrado que cabe destacar es que la mayoría de estos docentes pertenecen a una población que no asiste a los Centros de Maestros para estudiar, ya que prefieren hacerlo de manera individual, por lo que esto puede

---

<sup>43</sup> Los criterios de evaluación son los temas que los docentes necesitan estudiar para su examen, ya que éste se estructura en torno a ellos.

atribuirse a dos aspectos: 1) a que no conocen completamente el servicio de asesoría que los Centros de Maestros ofrecen y se dejan llevar por el sentido común, en donde es bien sabido que la calidad de un curso en ocasiones depende de quién lo imparta; o bien 2) pudieron haberse referido a los asesores de los Cursos Estatales, que también imparte el PRONAP. Las afirmaciones realizadas se fundamentan en que los docentes que asisten a los Centros de Maestros para tomar asesorías opinan que “...en los [cursos] las personas que atienden las asesorías son competentes...” (M28), “...están bien preparados...” (M17), e incluso hay profesores que afirman que los exámenes “...son buenos sólo si se asiste a las asesorías, solo es difícil...” (M13).

La reflexión sobre la práctica a partir del análisis de los contenidos de los ENA es un aspecto que también fue abordado por los profesores, aun cuando fue una mínima cantidad, ya que sólo el 5.88% de éstos argumentó que el contenido de los Exámenes Nacionales es importante y enriquecedor debido a que mediante su estudio pueden analizar su práctica profesional: “...es importante porque nos ayuda a reflexionar sobre la práctica docente...” (M61), ya que “...[los] textos [están] bien escogidos, invitan a la reflexión y análisis de contenido...” (M52). Lo anterior implica que estos docentes valoran más el contenido de los exámenes en función del análisis que les permite realizar sobre su quehacer cotidiano, no tanto por el conocimiento del programa, del enfoque o de los alumnos, ni siquiera mencionan a los asesores, sino que lo evalúan de acuerdo con lo que acontece en sí mismos, ya que a partir del proceso de reflexión el docente se autoanaliza, evalúa su desempeño y realiza modificaciones en su práctica profesional, esto último en el mejor de los casos.

Es importante reconocer que al menos en una población mínima se enuncia la utilidad del contenido que en los exámenes se aborda para analizar el quehacer cotidiano, ya que indica que los cursos sí lo promueven, pero que no todos los docentes consideran a ésta como un elemento indispensable para su ejercicio, ya que el 39.2% valora el contenido por el apoyo para conocer y comprender el programa de la materia en específico que imparten en la educación básica, lo que implica el deseo del docente por tener elementos teórico-prácticos con una aplicación directa –y casi inmediata- en la realidad escolar; es decir, buscan aprender cosas “útiles”. Con lo anterior no se afirma que este último aspecto carezca de importancia, ya que para lograr un óptimo desempeño profesional es necesario conocer lo que se enseña, sólo se denota que la reflexión



sobre la práctica no es en sí un aspecto que el docente busque en los Exámenes Nacionales de Actualización, o del cual se percate.

### 3.1.2.1 Los contenidos y la realidad áulica.

Cada uno de los exámenes intenta avocarse lo más posible a la realidad del docente, al tomar como referencia las problemáticas más frecuentes a las que cada profesor se enfrenta en el desarrollo de su ejercicio profesional, en la materia en específico de la que trate el examen. Así, a nivel de discurso los contenidos tienen esta característica; sin embargo, es de todos conocido que la relación teoría-práctica es importante, debido a que la primera se confronta y modifica en función de la segunda, es decir, la comprueba y/o refuta según las características del acontecimiento. Los hechos educativos no están sujetos a leyes generales o teorías, ya que tienen un carácter subjetivo que los hace complejos, por lo que el docente no puede seguir al pie de la letra sugerencias y/o actividades, si antes no analiza las características de sus alumnos y las de los contenidos que van a abordarse.

El 55.07% de los profesores, considera que los contenidos abordados en los Exámenes Nacionales de Actualización son acordes con la realidad áulica, principalmente porque lo que se estudia tiene relación con el plan de estudios de la educación básica –primaria o secundaria-, ya que “...abordan los contenidos del programa...” (M67) de la materia en cuestión, así como “...aspectos referentes al enfoque de enseñanza...” (M75), elementos que son indispensables para el desarrollo de la práctica docente. El abordaje de situaciones cotidianas en el Paquete Didáctico –porque en el Folleto Informativo no se da este aspecto- hace de estos contenidos una herramienta útil para solucionar problemas áulicos, por lo que “...todo es fácil ponerlo en práctica...” (M66), y con ello tienen “...más elementos para el trabajo...” (M34), principalmente en aspectos técnico-pedagógicos como la “...planeación...” (M46) y “...desarrollo de estrategias y actividades...” (M54) que facilitan el aprendizaje de contenidos.

En contraste, el 44.92% de los profesores estudiados, refiriéndose a la relación entre teoría y práctica, considera que el contenido de los exámenes no son del todo aplicables, ya que “...la realidad en el aula rebasa lo visto en teoría o escrito en los libros” (M70), se “...tiene que lidiar con resistencias como una televisión nugatoria [negativa] y una política educativa errática...”

(M65) y, en suma, “...en la realidad áulica infiere el contexto...” (M49). Estas afirmaciones, entre muchas otras, denotan que los docentes han realizado un análisis de lo que acontece en sus aulas y son conscientes de que la realidad educativa, al ser un hecho social, se ve permeada por el entorno social, económico y personal del centro escolar, de sus alumnos y de ellos mismos, e incluso por la política educativa que se vive a nivel nacional en un determinado momento.

Asumir el proceso educativo como multifactorial permite a los profesores aceptar la unicidad de su grupo y percatarse de que en la educación no hay “leyes generales” aplicables directamente en todo lugar y en cualquier momento, como en las ciencias naturales, sino que es necesario realizar un análisis del grupo para después adaptar lo que aprende a sus necesidades y características.

Con referencia a la adaptación de las actividades es importante mencionar que sólo el 9.09% de esta última población enfatizó la necesidad de adecuar lo que aprenden en los exámenes a la realidad de sus aulas, respetando y tomando en cuenta con esto la diversidad de su grupo, sus características, necesidades, contenidos que se abordan y momento de aprendizaje por el que se atraviesa; así, los docentes procuran “...adaptar lo aprendido a [la] realidad en el aula, ya que [los contenidos] no pueden ser acordes, pues las situaciones en el grupo siempre son diversas...” (M38).

### 3.2.2.2 El docente y la aplicación de contenidos.

Cada Examen busca que los contenidos que lo componen no se queden a nivel conocimiento y comprensión, es decir, como un aprendizaje de contenidos sin un valor más allá para el docente que la acreditación de su instrumento de “evaluación”. Se pretende que esos conocimientos adquiridos trasciendan y se apliquen en el espacio escolar, de manera que la práctica docente se vea enriquecida y renovada constantemente.

El apoyo que el 87% de los profesores encuentra en los contenidos de los Exámenes Nacionales de Actualización es de carácter metodológico, ya que “...han obligado a poner más atención en las estrategias que se seleccionan...”(M69), y “...aprendes nuevas formas de manejar los libros...”(M72) , con lo que “...se hacen clases más interesantes...”(M28), aspectos que les facilitan a los alumnos el aprendizaje de contenidos. Al respecto es importante mencionar que los

profesores que estudian y/o estudiaron el examen de Matemáticas, señalan la aplicación de estrategias para abordar problemas más específicos del plan de estudios en los que incluso ellos mismos tenían problemas, lo que implica que también les ayuda a conocer y comprender el contenido de los planes y programas de estudio de la educación básica. Esto último es reafirmado por el 15.47% de la población, ya que asegura que el contenido de los ENA “...resuelve algunas dudas sobre el desarrollo de algunos temas de los libros de texto...” (M18), “...permiten saber el por qué se plantean tales objetivos, contenidos, etc. y la manera de abordarlos, así como lo que puede o desea obtenerse de los alumnos en cada aspecto...” (M20), lo cual, evidentemente mejora el desempeño del docente, ya que “...al comprender el programa mejoras tu práctica educativa...” (M71).

Por otra parte, el 19.04% de los profesores señala que aquello que aplica en su práctica profesional y que ha aprendido en los cursos son aspectos técnico-pedagógicos, como la planeación anual y diaria de las clases, así como la evaluación constante de sus alumnos y de lo que acontece en su grupo, los cuales “...son momentos del aprendizaje que por la rutina se van perdiendo...” (M10). Esto último es un aspecto importante, ya que caer en una rutina laboral no permite al profesor darse cuenta de cómo desarrolla sus clases, percatarse de si en su práctica se retoman los elementos pedagógicos imprescindibles en la labor docente –como la planeación- y, en suma, obstaculiza la reflexión y análisis del quehacer cotidiano, elementos imprescindibles para propiciar un cambio favorable.

La aplicación de los contenidos que el docente ha aprendido mediante el estudio de su examen, se relaciona directamente con la reflexión sobre la práctica, ya que darse cuenta de los problemas que tiene en el conocimiento de los contenidos de los planes y programas, así como en la forma específica de transmitirlos, permite observar que el profesor realizó un análisis de éstos para después buscar las alternativas de solución. Asimismo, cabe mencionar que el 3.57% de los docentes asegura que mediante la aplicación de los diversos contenidos y estrategias ha realizado un análisis de su práctica, lo cual se debe a que cuando llegan con su grupo y aplican lo señalado en el examen, tienen que llevar resultados a las asesorías para así compartir las experiencias con el grupo y el asesor<sup>44</sup>. Este intercambio de experiencias es importante porque permite al profesor

---

<sup>44</sup> Esta población en específico pertenece al Centro de Maestros Carmen G. Basurto que se encuentran inscritos en el examen: Prioridades de la Educación Preescolar.

tener otros puntos de vista que enriquecen su visión sobre el aprendizaje de sus alumnos y la forma como se desempeña en el salón de clases.

No obstante lo anterior, uno de los asesores comenta que la mayoría de los docentes aplican limitadamente lo que aprenden en los cursos, lo cual se debe a que los materiales proporcionados a los profesores inscritos en los ENA son revisados en septiembre y octubre, cerca de la fecha del instrumento de “evaluación” –en noviembre- “...y el resto del año guardan los materiales y no los aplican. Muy pocos se apropian de ese material y lo llevan a cabo durante todo el curso escolar...” (A1). Esta afirmación resulta importante y a la vez severa ya que por una parte deja claro que el interés de los profesores es, en esencia, acreditar el instrumento de “evaluación” para obtener puntajes para Carrera Magisterial, y por otra parte pone en tela de juicio la disponibilidad del docente para aplicar sistemáticamente lo que aprende y así llevar a cabo los ejercicios sugeridos en los ENA –por lo general, en el Paquete Didáctico-. Cabe mencionar que estas afirmaciones son en suma importantes, ya que si se considera que el docente cuenta con poco tiempo libre para realizar actividades personales, –incluso las de actualización- porque la mayoría trabaja doble turno, es muy probable que no cuente con tiempo para revisar sus materiales y seguir las actividades propuestas.

### 3.2.2.3 La importancia de reflexionar para aplicar.

A lo largo de este apartado, en el que se han analizado la estructura y contenidos de los Exámenes Nacionales de Actualización, se ha podido observar cómo la reflexión en la práctica es un aspecto que los ENA abordan de manera explícita, en especial aquellos que utilizan el recurso de Paquete Didáctico. No obstante, cabe aclarar que el hecho de que esta actividad se propicie no depende sólo del estudio de los materiales, sino de la disposición del docente para el análisis de su quehacer cotidiano. Los resultados permiten observar que la reflexión sobre la práctica es un aspecto que está presente de manera implícita, ya que la mayoría de los docentes no lo mencionan como un primer elemento o aportación del contenido de los ENA.

A través del análisis de los datos y las respuestas que los profesores dieron a los cuestionamientos del instrumento, puedo afirmar que son pocos los docentes que han realizado una reflexión sobre su práctica, cuando reconocen los aspectos que les presentan dificultades en su ejercicio

profesional, tales como el conocimiento y comprensión del programa de estudios de la educación básica, el de los contenidos que se abordan en éste y del enfoque adoptado para la enseñanza de todas y cada una de las asignaturas que componen el programa, entre otros, pero es necesario mencionar que no sólo se quedan en el reconocimiento de sus necesidades, sino que mediante el estudio del paquete didáctico o el desarrollo del temario de los Folletos Informativos, encuentran elementos que contribuyen a resolver sus problemas, lo que sin duda se traduce en una mejora de sí mismos, de su desempeño áulico y en la formación de sus alumnos.

No obstante, el aspecto que resulta preocupante es que la mayoría de los profesores mencionan que casi todos los contenidos que se abordan son acordes con la realidad y aplicables fácilmente, lo cual no es un aspecto negativo sino todo lo contrario, no obstante lo que importa destacar es que son pocos los profesores que afirman realizar una adecuación de las actividades aprendidas a las necesidades de sus grupos.

Al tomar en cuenta lo anterior, y de acuerdo con el análisis de los datos que se ha realizado hasta el momento, considero que una parte de la reflexión sobre la práctica implicará que el docente adquiera y consolide el hábito de la observación y el análisis de los acontecimientos que ocurren en su aula, ya que en función de éstos –y sólo de éstos- es como podrá encontrar los elementos que coadyuvan a mejorar el aprendizaje de sus alumnos y su ejercicio docente. Así, se tiene que asumir la educación como un acontecimiento multifactorial, permeado por un contexto en que confluyen ideologías, políticas, factores económicos y sociales y medios de comunicación, entre otros aspectos.

### 3.2.3 Las Estrategias de Estudio: Autodidactismo y Trabajo Colegiado en las Asesorías.

Como ya se ha mencionado, todos y cada uno de los Exámenes Nacionales de Actualización se encuentran diseñados para que los profesores lo estudien de manera individual, aun cuando les es recomendado estudiarlo con algunos compañeros, a fin de tener diferentes puntos de vista en torno a un mismo hecho, lo cual contribuye a la retroalimentación e intercambio de experiencias. Asimismo, en los Centros de Maestros se cuenta con el servicio de asesoría que, si bien ha sido creado con la finalidad de resolver dudas sobre el contenido de los exámenes, se ha convertido en

un espacio de estudio sistemático y de retroalimentación al construir círculos de estudio, a los que asisten varios docentes.

No obstante lo anterior, debido en gran parte a que los profesores cuentan con poco tiempo libre porque la mayoría labora doble turno, la metodología de estudio autodidacta y/o individual es la más recurrida. Esto se observa en el hecho de que en la primera etapa de aplicación de instrumentos en las escuelas, el 40.4% de los profesores estudiaban su examen individualmente.

El estudio autodidacta tiene la principal ventaja de que el docente puede “...trabajar su actualización a partir de sus propios referentes e ir avanzando de manera personal...” (A3), ya que en cierta forma no hay algo o alguien que ejerza presión. Puede estudiar en la comodidad de su hogar y establecer sus propios horarios sin la necesidad de salir a alguna institución como el Centro de Maestros en donde se trabaja un mínimo de cuatro horas cada sábado. Asimismo, para algunos docentes no resulta viable estudiar en las asesorías el fin de semana principalmente porque “...no quieren sacrificar a su familia...” (A4), e incluso por “...falta de interés y motivación...” (M1), sin embargo, la principal razón, como ya se mencionó, es porque “...carecen de tiempo...” (A3), o mejor dicho, no desean abrir esos espacios.

No obstante lo anterior, el estudio autodidacta de los contenidos de los exámenes ha dado a algunos docentes “...buenos resultados...” (A1), los cuales no son, en sí, una mejora académica o un cambio de la práctica educativa, que sería el ideal después de estudiar un “curso” de 120 a 180 horas aproximadamente; sino que estos “buenos resultados” se reducen a la obtención de un puntaje alto en el instrumento de “evaluación” de los exámenes, los cuales se traducen en una mejora económica. Así, los profesores que estudian su “curso” tanto de manera individual como en Centros de Maestros se preocupan más por la acreditación; la práctica educativa pasa a segundo término.

La acreditación del instrumento mediante el cual se “evalúan” los ENA es la razón principal por la que los profesores asisten a las asesorías en los Centros de Maestros, como lo dicen los asesores: “...una gran razón por la que los maestros asisten a asesorías es para pasar el examen...” (A2), sin embargo, también asisten porque el estudio autodidacta les ha representado problemas en cuanto a la comprensión de los contenidos que vienen en los paquetes didácticos, o

incluso en el desarrollo del temario de los Folletos Informativos, en los que el docente necesita investigar diversas fuentes para cubrirlos en su totalidad. Así, los profesores que se encuentran en las asesorías:

“...están desorientados, no saben por dónde empezar [por esto] requieren de un acompañamiento en ese avance, [ya que] por x o y circunstancias algunos maestros no se organizan, o no están habituados al autoestudio [...] los asesores les ayudamos a organizar su propio avance en una dinámica de acompañamiento y de orientación, y los maestros van avanzando a su ritmo” (A3).

Así, la función que cumplen las asesorías es importante, ya que no sólo resuelven las dudas que los profesores tienen sobre el contenido de los Exámenes Nacionales, sino que contribuyen a sistematizar el estudio y lo facilitan al apoyar a los docentes:

“...las asesorías son importantes en tanto que permiten a los maestros organizar los contenidos a estudiar, distribuir los tiempos, mostrarles qué estrategias de autoestudio pueden llevar a cabo, ayudarlos a trabajar estos puntos nodales del examen nacional que se prepara [...] trabajar ejercicios; porque a los maestros les angustia bastante cuando se están preparando para su examen, les angustia su resultado en el examen, entonces también trabajamos algunos ejercicios tipo examen...” (A3).

No obstante el gran apoyo que representan las asesorías sabatinas, son pocos los docentes que asisten a éstas, lo cual se observa en las estadísticas del Centro de Maestros Rosario Gutiérrez Eskildsen, en donde se inscribieron cerca de mil doscientos docentes a los Exámenes Nacionales de Actualización y de acuerdo con las observaciones que realicé mientras apliqué los instrumentos, asisten cerca de 30 docentes cada sábado. Cabe mencionar que esta situación no es exclusiva de esta institución, ya que los demás Centros viven un ambiente similar, es decir, laboran con pocos profesores. Esto puede atribuírsele a los aspectos mencionados –ventajas del estudio autodidacta y falta de tiempo de los profesores- pero también a que:

“...el maestro que se ha dedicado a leer y estudiar no necesita realmente la asesoría, de hecho hay muchos docentes que presentan su examen y no tienen dificultades, han tenido buenas calificaciones y por eso no les interesan mucho las asesorías...” (A1).

Las asesorías en los Centros de Maestros, bajo la dinámica de los círculos de estudio tienen más ventajas que un estudio autodidacta en cuanto a la calidad del aprendizaje. Según los asesores, el estudio se hace menos pesado, sobre todo cuando se revisa la antología de los Paquetes

Didácticos, ya que “...reparten la cantidad de lecturas...” (A4), la cual es una carga menos para los profesores de educación básica. Asimismo, hay “...intercambio de experiencias, dudas, formas de trabajo exitosas...” (A4), que contribuyen a que el profesor mejore su práctica mediante la detección y solución de problemáticas con la ayuda de sus compañeros. Por consiguiente, las asesorías no sólo ayudan a comprender y desarrollar los diferentes contenidos para acreditar el examen, sino que en éstas el profesor adquiere nuevos conocimientos y mejora su quehacer cotidiano. Asimismo, debido al intercambio de experiencias que se tiene, los docentes consideran que “...ayudan a reflexionar...”<sup>45</sup> (M72).

Así, la metodología de estudio del examen en las asesorías de los Centros de Maestros tiene más ventajas que desarrollarlo de manera individual, debido a que facilita el aprendizaje de conocimientos. Además, los docentes cuentan con personal especializado que resuelve sus dudas y le apoya en su aprendizaje; con un espacio propicio para el estudio y para el intercambio de experiencias. Esto último, les permite analizar su práctica a la luz de diversos puntos de vista, opiniones, problemáticas, etc., percatarse de los aciertos y errores que han tenido en su desempeño profesional y soluciones a las posibles dificultades, lo cual, sin duda, es un motor de cambio siempre y cuando el docente lo desee; cambio que se traduce en una mejora en la educación de los alumnos y que coadyuva a alcanzar la tan anhelada calidad educativa.

Sin embargo, los beneficios de trabajar colegiadamente el examen con las asesorías es un aspecto que necesita difundirse para que los docentes puedan abrir espacios de tiempo que les permitan tener esta oportunidad, de lo contrario la mayoría continuará estudiando su paquete didáctico de manera individual. Con esto no quiero menospreciar el autodidactismo, pero sí enfatizar que el trabajo colegiado es una modalidad de estudio más enriquecedora que a pesar de que toma tiempo tiene mejores resultados. No obstante, es importante recordar que la gran mayoría de los profesores está más interesada en acreditar su examen, por lo que parecería ser que es más

---

<sup>45</sup> En estas afirmaciones se encuentra implícita la idea de aprendizaje grupal, que implica “...ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos, que buscan el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo; que valoran la importancia de aprender a interaccionar en grupo y a vincularse con los otros. Aceptar que aprender es elaborar el conocimiento -ya que éste no está dado ni acabado- implica también considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilita el aprendizaje y reconoce la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones del sujeto-grupo.” (Chehaybar, 2000:15-16)



importante el dominio de los contenidos que en éste se contemplan que un intercambio de experiencias que los enriquece aún más.

### 3.3 Los Exámenes Nacionales de Actualización como medios de análisis y reflexión.

Antes de entrar plenamente al tema que concierne a este apartado, resulta indispensable analizar el valor que los profesores confieren a la reflexión sobre la práctica a nivel discursivo, ya que en cierta medida, considerar esto previamente ayudará a comprender y contrastar la teoría y la práctica de este proceso, debido a que como se ha abordado brevemente, el análisis del quehacer docente no es una práctica constante en los profesores.

La valoración de los docentes en torno a la reflexión es relevante, ya que el 100% otorga a ésta gran importancia porque permite mejorar la práctica profesional en distintos campos del trabajo docente, los cuales se abordan en los párrafos siguientes.

Concebir la reflexión como un elemento que permite mejorar el quehacer cotidiano mediante el cambio en la práctica profesional, es una idea que presenta la noción de formación de la que se partió para la elaboración de esta tesis, debido a que los docentes son conscientes de que “...sin reflexión y autoobservación no puede haber crecimiento profesional...” (M69) y que “...al llevar a cabo un análisis de su práctica, [el profesor] la mejora y le da una mayor innovación, [por lo que] puede haber cambios en su propia práctica...” (M67). Aunado a esto, los docentes consideran que este proceso tiene que ser un elemento constante en la práctica, inherente a ésta, sobre todo porque “...es lo que te permite juzgar tu desempeño y reorientar tu trabajo...” (M60) y “...exigirte a ti mismo...” (M63), lo cual, a su vez “...nos permite no quedar con una enseñanza tradicional...” (M4).

El análisis de la práctica profesional es también considerado por estos docentes como un método de evaluación, ya que la conciben como sinónimo de autocrítica o autoevaluación. Por consiguiente, es ésta un proceso mediante el cual los profesores se hacen conscientes de los aciertos, errores y dificultades que se presentan en su quehacer cotidiano, lo cual le obliga a buscar elementos que le permitan solucionarlos y estos esfuerzos contribuyen a la mejora en la

práctica. Asimismo, con la reflexión “...el docente retroalimenta su labor...” (M61), acción con la que también se contribuye a encontrar esas carencias y a buscar soluciones.

La actitud de estos profesores demuestra un sentido de responsabilidad y compromiso consigo mismos y con las personas a las que su práctica afecta, ya que cuando reconocen que presentan problemas, tienen la iniciativa de buscar los elementos que les permitan solucionarlos, lo cual es importante porque hay que considerar que existen personas que aun cuando son conscientes de sus errores, no hacen nada por resolverlos, dejan que pase el tiempo esperando tal vez que esto los remedie, pero en un docente comprometido esta situación no tiene por qué presentarse. Como lo señalan los asesores de Centros de Maestros:

“...si no hay reflexión, si no hay un seguimiento, no puede haber frutos; podemos pasar 10, 15 años frente a grupo y si no hacemos una reflexión nos quedamos allí, nos encharcamos, entonces debe haber una reflexión, se debe de profundizar, se debe ver qué se está haciendo bien, qué se está haciendo mal, se debe tener esa perspectiva principal, y sobre todo, el deseo de cambiar para mejorar...” (A2).

Por otra parte, con una concepción que en el discurso limita el papel de la reflexión en la práctica cotidiana debido a que no se expande a todas las áreas del trabajo docente, el 10.44% de los profesores considera que con base en la reflexión se mejoran sus herramientas de trabajo áulico. Con respecto a esta afirmación, puede decirse que los docentes centran la visión de su práctica a sus estudiantes y en cómo éstos responden a las diversas estrategias que él implementa para el abordaje de contenidos, lo cual demuestra que el docente ha realizado una observación de las características de sus alumnos y da cuenta de su preocupación, ya que este análisis le permite encontrar estrategias adecuadas al momento áulico y necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, es importante mencionar que para mejorar la práctica no basta sólo con la observación de los alumnos, sino que los acontecimientos que ocurren en el salón de clases, depende también de las actitudes, habilidades e incluso de los valores de los profesores, por lo que la reflexión y análisis tiene que realizarse tanto en sí mismo como en sus alumnos.

Finalmente, 7.45% de los docentes consideran que analizar su quehacer cotidiano contribuye a que transmitan esa actitud a sus alumnos; los profesores aseguran “...formaré niños reflexivos si yo soy reflexiva [ya que], si uno no reflexiona no enseñará a sus alumnos a reflexionar...” (M43). Esta afirmación da cuenta de que estos profesores son conscientes de que para transmitir valores,

actitudes y/o herramientas, ellos mismos necesitan tener esos elementos que desea desarrollar en sus estudiantes. Asimismo, permite observar la responsabilidad de éstos por formarse para brindar una mejor educación a sus alumnos.

Con base en lo abordado, puede decirse que el análisis de la práctica docente es en suma valorado por los profesores, aun cuando es necesario considerar que para que ésta tenga un efecto positivo en la práctica, es decir, un cambio, tiene que cuestionar profundamente un aspecto en el que el profesor tenga problemas, de manera que esos deseos por resolverlos, o bien de mejorar e innovar su práctica, emerjan desde una necesidad sentida y profunda, del compromiso y ética profesional, ya que: “...si la reflexión surge de una necesidad real, como consecuencia [el profesor] modifica su práctica docente porque se actualiza y es consciente de sus deficiencias...” (M63).

Una vez conociendo que el análisis de la práctica es un elemento valorado altamente por los profesores porque a raíz de ésta se generan cambios, se puede pasar al análisis que los docentes realizaron sobre los Exámenes Nacionales de Actualización a la luz de este aspecto tan importante en la formación.

De la población total, el 86.95% asegura que los ENA promueven la reflexión sobre la práctica. De este porcentaje de profesores, el 70.59%, afirma que esto se propicia porque a raíz de su estudio descubren elementos para modificarla, principalmente en la cuestión metodológica y técnico-pedagógica. Encuentran nuevas actividades que permiten innovar las clases de la asignatura en cuestión, lo que a la vez propicia el cambio en la práctica. Aun cuando esto último puede sonar superfluo, ya que son sólo nuevas actividades las que se incluyen, si se considera que la presencia de una práctica tradicional es aún fuerte en los profesores –incluso con ésta muchos de nosotros fuimos formados-, la innovación con nuevas estrategias de aprendizaje en las que el alumno se conciba como un ser activo –que es lo que la mayoría de los profesores menciona como característica de las estrategias-, constituye un momento de rotura con los tradicionalismos y permite comenzar a vislumbrar un cambio en los roles que los actores áulicos juegan.

En suma, mediante el desarrollo de los Exámenes Nacionales de Actualización “...revisas tus saberes y tienes la posibilidad de comparar lo que te proponen como referencia y de ahí podrás modificar o completar lo que realizas...” (M60).

Por otra parte, el contenido y la dinámica de los Exámenes Nacionales de Actualización conscientizan al docente de la realidad de su práctica profesional mediante el cuestionamiento de los elementos teórico-prácticos de su asignatura contemplados en los planes y programas de estudio, lo cual les hace percatarse de que “...queda mucho por aprender...” (M57), haciéndoles ver así que la formación docente es un continuo que tiene lugar a lo largo de toda la vida profesional, ya que los conocimientos necesitan renovarse constantemente, tanto los relacionados con los aspectos teóricos como los metodológicos. Asimismo, la reflexión es propiciada por los ENA en un sentido retrospectivo, ya que con base en lo que van aprendiendo “...retomas conceptos olvidados [que son] importantes para desarrollar la práctica...” (M63), con lo que los profesores hacen referencia a aspectos técnico-pedagógicos como la planeación y la evaluación.

En contraste con los docentes anteriores, el 20.67% de los profesores asegura que la reflexión sobre la práctica no es propiciada precisamente por el contenido que se aborda en los Exámenes Nacionales de Actualización, sino por la dinámica mediante la que éstos son estudiados<sup>46</sup>, es decir, mediante el trabajo colegiado en las asesorías de los Centros de Maestros. Esto se debe a que entre los profesores que asisten se da un intercambio de experiencias que enriquece la labor de cada uno de ellos. Estas afirmaciones dan cuenta del enorme valor que los docentes otorgan a la interacción como medio de aprendizaje y reflexión; sin embargo, una deducción sobre esto que es importante destacar es que este proceso de reflexión colegiada no sólo se da en el ámbito de las asesorías, ya que puede extenderse hasta llegar a las aulas de la propia institución escolar en la que los profesores laboran. De darse esto último en las escuelas, y si los docentes trabajan como un verdadero equipo, un intercambio de experiencias sobre lo que acontece en las aulas puede ser de suma importancia para detectar las necesidades de la escuela y solucionar así las problemáticas que pueden encontrarse.

No obstante la importancia de lo anterior, los profesores que estudian su ENA de manera individual, afirman que compartir experiencias con sus compañeros en los centros escolares es un asunto difícil de darse, aspecto que consideran (y considero) poco favorable para el desarrollo de su trabajo docente. Al respecto mencionan: “...es importante que siempre exista un intercambio de experiencias, sin embargo, en la realidad, esto no existe...” (M20), o bien, con una visión

---

<sup>46</sup> Es necesario mencionar que esta aseveración es realizada por los profesores que asisten a las asesorías en los Centros de Maestros, ya que los que los estudian de manera individual se contemplan en el porcentaje correspondiente a los párrafos anteriores.

menos fatalista otra profesora asegura: "... [el intercambio de experiencias] permitiría una autoevaluación sobre nuestro desempeño profesional, lo cual resulta de suma importancia, desafortunadamente esos tiempos reales y espacios para el intercambio docente no son suficientes..."(M25). Asimismo, las actitudes que manifiestan los profesores en los centros de trabajo son un determinante para que este proceso de intercambio de experiencias se dé, así, otra profesora menciona: "...es fundamental la reflexión del maestro en su práctica, desgraciadamente el intercambio de experiencias con mis colegas no se da tan fácilmente, ya que algunos maestros no quieren abrirse a nuevas ideas..."(M33) Estas afirmaciones resultan preocupantes ya que quiere decir que no en todos los centros escolares el trabajo colegiado se presenta; así los cuerpos docentes no se conciben como un verdadero equipo que busca mejorar la educación impartida en sus instituciones.

Por otra parte, el 13.03% de los profesores aseguran que los Exámenes Nacionales de Actualización no propician la reflexión sobre la práctica y cabe mencionar que la gran mayoría de éstos utiliza una metodología de estudio autodidacta. En general, los profesores remiten esta situación a que el contenido que se aborda en los ENA es más teórico que práctico y a que no puede haber una realimentación con otros docentes para analizar el quehacer cotidiano de manera conjunta.

En contraste, los profesores que pertenecen a esta población y que asisten a Centros de Maestros, aseguran que la reflexión sobre la práctica no se promueve porque los docentes sólo se estudian para acreditar un examen, no hay un interés más allá, por lo que la modificación del quehacer se queda sólo en un ideal, en un "deber ser", que, por supuesto, no es. Así, un cambio basado en la reflexión se presenta sólo en los docentes que verdaderamente están comprometidos con el proceso de actualización con su práctica educativa, consigo mismos y con el rol social que juegan. Sin embargo, lo que cabe mencionar sobre esta población es que no son tanto los contenidos de los exámenes los que limitan el proceso de análisis del quehacer cotidiano, sino el profesor, ya que él mismo no busca la aplicación práctica de los contenidos, ni el contacto con otros profesores, ni se esfuerza por hacer un cambio realmente significativo en su quehacer cotidiano.

### 3.3.1 El papel de las asesorías en la reflexión sobre la práctica.

La metodología de estudio en las asesorías es otro elemento de los Exámenes Nacionales de Actualización que contribuyen a la reflexión sobre la práctica profesional; de hecho, los asesores manifiestan que mediante las dinámicas intentan hacer conscientes a los profesores de la necesidad de realizar un análisis profundo de sí mismos, de observar los acontecimientos que se dan en todos y cada uno de sus grupos, así como de realizar modificaciones en su práctica a la luz de nuevos conocimientos, estrategias y actividades, pero sobre todo de las necesidades presentes en ellos y en su salón de clases. Por esta razón, los asesores de Centros de Maestros consideran que el análisis de la práctica docente es de suma importancia porque sólo a través de ésta es como se pueden lograr cambios significativos en el quehacer cotidiano, por esta razón, los asesores aseguran:

“...la reflexión es importante, es imprescindible, es un proceso personal y mental que deberíamos estar haciendo continuamente. Juega un papel preponderante porque mientras más convencido esté el maestro de que es necesario estar actualizado continuamente, esta preocupación se transforma en un hacer, en un compromiso de trabajo para cumplir eficientemente con esa labor que lleva...” (A3).

Lo que deja ver esta cita es un aspecto al que ya se había hecho referencia: que sólo a partir de una práctica reflexiva es como el profesor puede darse cuenta de lo que está aconteciendo y buscar ayuda si son aspectos negativos o fortalecer los positivos, lo que refuerza el compromiso con el trabajo y con el recurso humano a su cargo. La dinámica de las asesorías procura precisamente esto: el reconocimiento de los aciertos y errores en la práctica profesional, tanto a nivel de conocimiento de los distintos temas del programa de educación básica correspondiente, como en lo referente a la metodología didáctica, sin embargo, los asesores son conscientes de que:

“...durante las asesorías lo que se trabaja es el conocimiento y reconocimiento de conceptos, el proceso, el reconocimiento de los errores, o el reforzar las fortalezas. Reconocer sus debilidades y replantearse a sí mismo cómo debe trabajar, es una situación más personal, no se externa tanto aquí en la asesoría...” (A3).

Lo cierto es que aceptar los errores es un proceso que resulta complicado para gran parte de nosotros, ya que reconocer una equivocación de alguna manera tiene repercusiones en el

quehacer cotidiano e incluso en nosotros mismos como personas –autoestima y orgullo, si se le quiere llamar así-, por lo cual es obvio que exteriorizar esas reflexiones con los compañeros es todavía más difícil, aun cuando podría ser una acción enriquecedora para los compañeros y para el propio docente.

El proceso de reflexión en las asesorías se apoya en los contenidos y preguntas correspondientes al Paquete Didáctico de la materia en cuestión –los Folletos Informativos no contienen este aspecto-, no obstante el que este proceso se propicie o no más profundamente “...en muchos casos depende de cada asesor ¿hasta dónde quiero profundizar, cuestionar, mover paradigmas?, ¿con qué tipo de actividades propicio esa reflexión?...” (A4). Una afirmación como ésta da cuenta de la preocupación de los asesores por propiciar en los docentes que asisten el análisis de su quehacer profesional, ya que están convencidos de que “...la inercia y la dinámica de trabajo [docente] deja pocos tiempos para la reflexión; [ésta] se da cuando alguien lo orienta o propicia como en una Junta de Consejo Técnico, en un curso o asesoría, en una reunión con sus autoridades, etc...” (A4). Lo señalado por esta asesora, permite observar que los docentes no se encuentran acostumbrados a realizar un análisis de su práctica, lo cual se debe a que el trabajo del profesor se ve permeado por la rutina cotidiana, de aquí que sólo cuando tiene una interacción con compañeros o superiores, puede darse este proceso, lo cual permite observar que el intercambio de experiencias es un aspecto que contribuye a que el profesor cuestione su cotidianidad áulica.

La interacción es precisamente uno de los elementos que tienen las asesorías que, aunada a la revisión del paquete didáctico y a la intención del asesor por propiciar el análisis de la práctica, es un aspecto fundamental que contribuye al cuestionamiento del quehacer cotidiano. Lamentablemente es de reconocer que la interacción se da entre pocos docentes debido a que la modalidad de estudio en las asesorías, como ya se mencionó, no es la preponderante; no obstante, el intercambio de experiencias entre estos profesores es enriquecedor, ya que los docentes que asisten a una sola asesoría preparan diferentes exámenes y laboran en niveles escolares distintos, por lo que las experiencias de cada uno permite conocer lo que acontece en los subsistemas y realizar un análisis conjunto de la situación que la educación básica presenta actualmente.

Las asesorías como un componente de los Exámenes Nacionales de Actualización que propicia el análisis de la práctica, es confirmado por los profesores que asisten, ya que el 95.83% asegura que es principalmente la dinámica de éstas y la actitud de los asesores lo que ayuda en este proceso de reflexión, debido a que “...la asesora nos guía y promueve la discusión y reflexión...” (M52), “...las dinámicas constantemente nos hacen pensar y madurar como profesionales...” (M48), asimismo “...se conocen nuevos métodos de estudio, se comparten experiencias, se resuelven dudas...” (M57), con todo lo cual se mejora la práctica profesional.

No obstante lo anterior, es importante considerar que no basta el trabajo que haga el asesor o el intercambio de experiencias para mejorar la práctica docente si el profesor no tiene una actitud abierta al cambio, a la crítica y al compartir para aprender, por lo que es necesario que todos y cada uno de los profesores pongan en práctica la importancia que a nivel discursivo dan al análisis de la práctica profesional y al intercambio de experiencias como elementos fundamentales para la mejora del quehacer cotidiano.

A manera de una breve conclusión, puede decirse que la concepción de formación y formación permanente que se estableció en el primer capítulo de esta investigación –la reflexión sobre la práctica como eje de formación- , coincide con lo que los Exámenes Nacionales de Actualización persiguen. Aun cuando el objetivo principal de esta modalidad de actualización es que los profesores tengan un dominio teórico-práctico de una materia en específico del plan de estudios de la educación básica, el análisis realizado a la luz de tres puntos de vista distintos –el mío, el de los docentes y el de los asesores-, permite enunciar que los elementos que constituyen los ENA – los materiales y las asesorías- tienen este objetivo: que el docente analice su quehacer cotidiano y con base en los nuevos conocimientos adquiridos, innove su práctica profesional, tanto en cuestión documental como metodológica, para beneficio de él mismo como profesional, para sus alumnos en el sentido de mejorar los métodos de aprendizaje, y en suma para la educación, ya que contribuye a elevar su calidad. Sin embargo, para lograr la reflexión no basta con el esfuerzo que ha realizado el personal que lleva a cabo los ENA, sino que se necesita que la importancia de ésta trascienda el discurso para presentarse en la cotidianidad de la práctica escolar, en donde el espacio para el análisis de la práctica es reducido y sin embargo el cambio y la innovación a partir de ésta es sumamente necesario.



## **Capítulo 4.**

### **Actualización docente en los Exámenes Nacionales de Actualización: ¿Una necesidad sentida?**

Lo que en este apartado se pretende es descubrir la importancia que los docentes conceden a la actualización en su ejercicio profesional, así como las razones principales por las que se inscriben a los ENA. Parto de la idea de que la actitud que los profesores tienen hacia este proceso es uno de los factores que determinan su disposición para reflexionar sobre su desempeño cotidiano.

Para la elaboración de este apartado se retomaron los datos obtenidos por los instrumentos señalados en el capítulo tres de esta investigación –cuestionarios y entrevistas- correspondientes a las categorías de Actualización, Valoración de la actualización docente, Motivos por los que el profesor se actualiza, Cultura de actualización, Actitud que los docentes muestran hacia el proceso y Reflexión sobre la práctica docente. A continuación se definen cada una de las categorías:

**Actualización.** Es una práctica que el profesor realiza con la finalidad de ponerse al día en cuanto a los planes y programas de estudio de la educación básica, a las nuevas estrategias de aprendizaje y al avance en la investigación educativa. Es una práctica que propicia el cuestionamiento de saberes, tradiciones, enfoques educativos, ideas y opiniones con base en una confrontación entre este cúmulo de aspectos con conocimientos nuevos y perspectivas, prácticas y experiencias distintas. Así, la actualización permite la innovación de la práctica pedagógica, la ruptura de la rutina y la adquisición de conocimientos que enriquecen el proceso enseñanza-aprendizaje. Es un proceso no obligatorio que depende del propio docente y del compromiso que manifiesta consigo mismo, con sus alumnos y con su práctica profesional.

**Valoración de la Actualización docente.** Es la importancia que los profesores conceden a la puesta al día en el campo pedagógico como elemento que contribuye a mejorar su práctica en el aula.

**Motivos por los que el docente se actualiza.** Constituyen el cúmulo de elementos que propician que el profesor se escriba a los Exámenes Nacionales de Actualización. Abarcan los incentivos de

carácter económico, la búsqueda de soluciones a problemas inherentes al desempeño docente, , la búsqueda de intercambio de experiencias y el gusto por actualizarse, entre otros aspectos.

**Cultura de Actualización.** Hace referencia a una práctica de actualización que no se basa sólo en la asistencia a cursos por el mero hecho de asistir, sino que encuentra su fundamento en un proceso de reflexión sobre la práctica educativa, de manera que se buscan solucionar carencias en el desempeño profesional, conocer los avances en la investigación educativa, la innovación de la práctica diaria, un nuevo modo de abordar contenidos, entre otros aspectos. Implica que el docente tenga iniciativa para buscar sus propios medios de actualización, los cuales pueden ser: la lectura de literatura pedagógica de acuerdo a sus necesidades e intereses, el trabajo colegiado con sus compañeros, la asistencia a cursos, seminarios, talleres, posgrados, etc.

Implica el reconocimiento de la necesidad de innovar la práctica pedagógica en los distintos ámbitos que la componen.

**Actitud de los docentes hacia el proceso de actualización.** Tiene relación con la importancia que los profesores dan al proceso de actualización y estas actitudes pueden ser positivas, negativas, de rechazo, de resistencia, de desinterés, de apatía e incluso de inercia.

**Reflexión sobre la práctica docente.** Se refiere al análisis que el docente realiza en torno a su quehacer cotidiano, por medio del cual identifica logros y obstáculos en su desempeño profesional. Cuando este proceso se da de manera profunda, implica un cambio en la práctica cotidiana. se ve enriquecido con el trabajo colegiado.

Con respecto a la población estudiada, cabe mencionar que es la misma que fue utilizada para la construcción del capítulo anterior, por lo que las características principales de ésta pueden encontrarse en su apartado “Estrategia metodológica”.

Los diferentes apartados que conforman este capítulo se construyeron con base en el análisis e interpretación de los datos arrojados por los instrumentos –cuestionarios y entrevista- a la luz de las categorías de análisis mencionadas en el párrafo anterior. Al igual que en el capítulo tres, al

interior de la interpretación de los datos se presentan comentarios y aportaciones de los profesores para fundamentar, enriquecer y esclarecer el análisis.

#### 4.1 Valoración del docente en torno a su actualización.

A nivel de discurso, la actualización es una de las actividades formativas más importantes para todas y cada una de las profesiones, ya que en función de ella es como los conocimientos se ponen al día y con base en éstos la labor cotidiana que se desempeña se ve innovada y superada. No obstante, la actualización toma un papel muy importante si se considera que vivimos en una época globalizada, caracterizada por el rápido avance de la ciencia, la tecnología y el conocimiento en todos los ámbitos del vivir humano, incluyendo el educativo. Así, los docentes no pueden mantenerse al margen de los avances en el estudio de la educación que tienen lugar, como tampoco ignorar el contexto que estamos viviendo ya que la educación es un hecho histórico-social.

El papel de la actualización en el discurso docente es en suma importante, ya que el 100% de la población la consideró indispensable por diversas razones, que finalmente convergen en una: mejorar la educación que imparten. No obstante, cada uno de los profesores la considera importante en ámbitos específicos de su práctica profesional, lo cual es relevante, ya que un análisis más profundo permite observar aquellos aspectos en los que el profesor ha presentado dificultades, o bien, que se han visto beneficiados mediante el proceso de actualización.

A continuación se encuentra una revisión de las razones por las que estar al día es imprescindible, las cuales, como ya mencioné, tienen que ver con los beneficios para la educación de nuestro país. Por otra parte, antes de presentar los resultados, es importante mencionar que los porcentajes de respuestas son bajos debido a la gran dispersión de cuestiones abordadas por los profesores.

El avance en el desempeño de los estudiantes, es la razón principal en la que recae la importancia de la actualización, ya que el 24.5% de los profesores analizados (un porcentaje bajo) asegura que sólo mediante este proceso pueden formarse alumnos, "...con mejores capacidades..." (M10), "...con un mejor rendimiento..." (M1) y "...que se desenvuelven adecuadamente en la

sociedad...” (M3) entre otros aspectos. Sin embargo, es importante mencionar que los profesores atribuyen estos logros a que después de prepararse, o incluso mientras lo hacen, cuentan con “...más elementos de apoyo para el trabajo diario...” (M17), principalmente las estrategias, actividades y recursos didácticos con los cuales facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus aulas.

Es necesario señalar que esto último se relaciona estrechamente con lo abordado en el capítulo anterior, es decir, con la aplicación de los contenidos de los ENA, ya que la mayor parte de los profesores retoma de éstos algunos aspectos concernientes a la metodología didáctica, lo cual demuestra su interés por “...manejar contenidos, metodologías y recursos llamativos que logren [en sus alumnos] un aprendizaje significativo...” (M60). Así, un aspecto por el cual es importante que el docente se actualice es por los beneficios en cuanto al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, la actualización es imprescindible para el 13.72% de los profesores, es por la necesidad de adecuar la enseñanza a las nuevas realidades y contexto social en que se vive actualmente. Cabe mencionar que con estas afirmaciones los docentes muestran que son conscientes de que la realidad no es estática y que se encuentra en constante movimiento; de que la educación como hecho social se ve permeada por el contexto y, finalmente, de que el proceso enseñanza-aprendizaje a su vez es influenciado por la situación particular de cada uno de los actores áulicos. Para estos profesores la actualización es importante porque así “...tienen un nivel de preparación acorde con los cambios de la modernidad...” (M61), la cual, afecta a los alumnos ya que “...los tiempos cambian y las nuevas generaciones de alumnos son diferentes, pues presentan otras necesidades...” (M6), “...los niños viven en un mundo acelerado con bombardeos de información en los medios y el maestro debe estar a la vanguardia o por lo menos al día...” (M74). Esto también guarda relación con el aspecto metodológico que implica la docencia, ya que el profesor, una vez percatándose de las necesidades de sus alumnos y de las nuevas realidades, tiene que buscar estrategias que le permitan dar una clase más acorde con los intereses de los alumnos y más “moderna”.

Por otra parte, el 13.72% de los profesores asegura que la actualización del docente en educación básica es fundamental en tanto que constituye una vía segura por la cual se pueden alcanzar los

objetivos que la política educativa se ha planteado durante largo tiempo, esto es, una **educación básica de calidad**. Es importante mencionar que a partir del análisis de cada una de las respuestas de estos profesores, se deduce que consideran que gran parte de la responsabilidad de alcanzar la educación de calidad recae en ellos, ya que “...de la actividad docente depende el desempeño educativo de los estudiantes...” (M54), asimismo, en un porcentaje mínimo, los profesores consideran que con la educación de calidad el país saldrá del rezago educativo, incluso mencionan la posibilidad de propiciar mejoras en el país y en la forma de gobierno con base en personas bien preparadas, cuyo fundamento formativo es, precisamente, la educación básica.

En porcentajes mínimos, los profesores consideran que la actualización es importante porque permite “...conocer los planes y programas de estudio y cómo desarrollarlos...” (5.88%), así como la modificación de la práctica profesional con base en la adquisición de nuevos conocimientos y actividades (3.92%) y en la perfeccionamiento de elementos técnico-pedagógicos, como la planeación y la evaluación.

Aún en mínima cantidad, el 3.92% de los docentes que asiste a las asesorías en los Centros de Maestros, hace referencia más específicamente a la actualización que reciben en éstas, por lo que manifiestan que la importancia de este proceso radica “...no en la información, sino en las ideas que proporcionan los profesores que asisten, así como las experiencia e intercambio de ellas...” (M45) y en “...compartir conocimientos, estrategias, actividades y herramientas didácticas...” (M63). Esto quiere decir que los profesores de las asesorías consideran que la interacción con compañeros resulta más que indispensable en la actualización docente, lo que indica que aprenden más y mejor de forma colegiada que de manera individual, ya que el aprendizaje es de mayor calidad y el conocimiento se socializa. Asimismo, esto lleva de manera implícita la valoración de los profesores hacia la experiencia de los compañeros y, más que la valoración, el aprendizaje continuo entre docente-docente y asesor-docente.

Es importante mencionar que los directivos que colaboraron con esta investigación, tienen otra visión sobre actualización de los profesores, e incluso sobre la de ellos mismos, ya que ejercen en las escuelas una función de liderazgo y gestión que es importante para el desarrollo de la función educativa. Así, este personal asegura que “... [la actualización] es muy importante porque cuando un maestro está actualizado cambia su metodología de enseñanza y se pone acorde con la reforma

educativa vigente. Adquiere más disposición al modificar su forma de ser y pensar...” (M55), lo que indica que para los directivos resulta mucho más fácil el trabajo con profesores actualizados que con los que prevalecen solamente impartiendo una clase rutinaria. Asimismo, la visión del directivo trasciende el espacio escolar y va más allá, debido a que considera: “...no sólo para la educación básica es importante, lo es en todos los niveles, pues de la actualización depende [el] elevar la calidad de la educación...”(M20), lo que implica que son conscientes de que mejorar la educación que se imparte depende de todos y cada uno de los docentes que laboran en el Sistema Educativo Nacional, en los tres niveles que la componen: educación básica, media superior y superior. No obstante, desde mi perspectiva, la superación constante de la educación depende no sólo de los docentes, sino de un esfuerzo por parte de todos los actores inmersos en el proceso educativo: autoridades educativas, padres de familia, pedagogos, legislación educativa, medios de comunicación y sociedad en general, por mencionar algunos.

Por otra parte, la gran mayoría de los directivos reconocen el importante papel que ellos juegan en sus escuelas, ya que consideran que la actualización les permite “...como líder de maestros actualizar mis conocimientos y proponer o sugerir alternativas de aprendizaje, comunicación, gestión, etc.” (M55). Las afirmaciones como ésta y las señaladas en el párrafo anterior, dan cuenta de la importancia que los directivos dan al proceso de actualización, lo cual resulta realmente positivo si se considera que:

La actualización [...] [contribuye] al desarrollo profesional de los maestros. Sus propósitos son la consolidación y puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Igualmente, propicia el desarrollo de las capacidades didácticas, la creatividad de los maestros en servicio y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje. (Martínez Olivé, 2000: 156-157).

En lo que concierne a la importancia de la actualización como medio para reflexionar sobre la práctica, es necesario mencionar que es un aspecto prácticamente no abordado por los profesores, ya que solamente uno, que constituye el 0.98% de la población, comenta que ésta “...permite reflexionar la labor, mejorarla y enriquecerla...” (M70), por lo que puedo decir que la relevancia de la actualización para el profesor, se mantiene en la aplicación práctica de aspectos relacionados con la metodología didáctica, con el aprendizaje de los contenidos, entre otros

aspectos, los cuales les permiten un “cambio inmediato” en el desarrollo de su ejercicio profesional, una “innovación en su práctica” que la enriquece, pero tal vez olvidan que la reflexión sobre la práctica es un aspecto mucho más formativo que la sola aplicación de actividades que no precisamente son diseñadas por ellos mismos, sino “desde afuera”, ya que son las que se proponen en los cursos. En este sentido, desde mi perspectiva, es importante mencionar que los profesores necesitan abrirse más y convertirse en personas innovadoras y creativas que puedan diseñar sus propias estrategias mediante el análisis de las características y necesidades de sus alumnos.

También en un porcentaje mínimo, el 2.94% de los profesores no afirma precisamente la importancia que tiene la actualización para la educación, sino que considera a ésta como parte de un compromiso de ellos mismos con su práctica profesional, ya que “...si te actualizas es porque estás comprometido con tu práctica educativa, y este compromiso puedes transmitírselo a tus alumnos...” (M72); asimismo, dentro de este porcentaje hay profesores que consideran que “...es un derecho como trabajador tener esta actualización para ir avanzando en la educación...” (M48). Esta afirmación nos deja claro que estos docentes son conscientes de la necesidad de este proceso para la educación, e inclusive, la exigen, lo que da cuenta también de su compromiso consigo mismos y con su labor profesional. Lo anterior me permite aseverar que los docentes reconocen la enorme responsabilidad que implica su labor: un aprendizaje constante y continuo en busca de la innovación, del mejoramiento en el aprendizaje en sus alumnos y de sí mismos como profesionales de la educación.

En síntesis y para cerrar la información concerniente a la categoría de valoración de la reflexión sobre la práctica, resulta importante mencionar que para todos los docentes el proceso de actualización es importante por diversas razones, aun cuando todas se resumen en una mejora de la educación, lo cual demuestra la preocupación por su labor y, sobre todo, por ofrecer una buena educación a sus alumnos. Sin lugar a dudas, la actualización estimula el crecimiento profesional del profesor, ya que le permite mejorar todos los elementos que componen su ejercicio profesional: metodología, aspectos técnico-pedagógicos, e incluso a sí mismos. No obstante la reflexión sobre la práctica no es un aspecto que los docentes contemplan como un beneficio de la actualización, tal vez esto se debe a que desean tener elementos que puedan aplicar de manera práctica y que tengan resultados visibles, casi inmediatos.

#### 4.2 Razones por las que los profesores se inscriben a los Exámenes Nacionales de Actualización.

Antes de iniciar la presentación de los resultados, es importante mencionar que en este apartado, la enorme importancia que los profesores otorgan al proceso de actualización como un medio que contribuye a superar su práctica y la educación en general, se pone en tela de juicio al confrontar esta categoría con la referente a los motivos por los cuales el profesor se actualiza. Así, en este apartado se realiza una confrontación entre el discurso docente en torno a la actualización y la práctica de este proceso.

El 32.22% de los profesores, comentan que la principal razón por la que están inscritos en el examen es por “...ganar puntajes en Carrera Magisterial...”(M58), cabe recordar que en este sistema, el profesor, al aprobar favorablemente un instrumento de “evaluación” –en este caso el del Examen Nacional-, obtiene puntos que se traducen en una mejora económica; y si se toma en cuenta que los salarios de los profesores no son del todo altos, entonces se comprende perfectamente que para ellos la cuestión monetaria sea una prioridad. Sin embargo, hay profesores para quienes este aspecto es lo único que interesa, lo cual se observa en afirmaciones como las siguientes: “... [me actualizo para] presentar un buen examen y obtener una calificación de 9 o 10 y 12 si es posible...” (M52), o bien, “....tengo 10 años sin promoverme y en mi trabajo hay irresponsables que avanzan económicamente con sólo presentar el examen...” (M47), lo que sin lugar a dudas resulta una contradicción con el discurso de la importancia de la actualización, ya que elevar la calidad educativa o mejorar su desempeño no es ya una prioridad; la prioridad es tener un mejor salario. Al respecto, también cabe mencionar que son pocos los profesores no se encuentran adscritos a Carrera Magisterial, pero de éstos la gran mayoría se encuentra en los ENA para poder ingresar a éste, lo cual indica que el sistema es un gran incentivo para que los profesores se inscriban a los exámenes, pero con ello no se asegura que éstos asuman el compromiso de elevar la calidad de su práctica profesional.

Lo señalado en los párrafos anteriores, es reforzado por los asesores de los Centros de Maestros ya que con base en lo que han observado, afirman que la gran mayoría de los profesores están inscritos en los ENA por el puntaje que obtienen al acreditar el instrumento de “evaluación”, ya que cuenta para Carrera Magisterial y por consiguiente, mejora su situación económica. Una asesora en particular, menciona:



“...cuando nació Carrera Magisterial la idea, muy buena, era tomar en cuenta esos esfuerzos de actualización que hacían los maestros, los cursos a los que iban y sus productos, y darles un valor que se reflejara en un puntaje para que pudieran acceder a un mejor sueldo. El asunto está en que se revirtió el asunto y la resultante es que ahora parece que muchos de estos maestros acuden por un puntaje, no por la actualización en sí, sino para tener el puntaje para acceder al mejor sueldo, o sea, al revés...” (A3).

No obstante, esto se presenta en la gran mayoría de los profesores pero no en su totalidad. Por otra parte, los asesores de Centros de Maestros, mediante su trabajo, intentan que la idea de la actualización por un puntaje se deseché gradualmente, ya que procuran atenuar la preocupación excesiva del docente por acreditar el instrumento de “evaluación”, así:

“... [la actualización por acreditar el examen] es una prioridad que poco a poco estamos desechando, la idea ahorita de nosotros como asesores es que el profesor sienta la necesidad de actualizarse, de estar diariamente con nuevas actividades, conociendo otros temas, involucrándose más en los temas, involucrándose en la comunicación con la gente de primaria, secundaria y vocacional si es posible...” (A2).

Así, en los asesores presentes en el Centro de Maestros Rosario Gutiérrez Eskildsen existe no sólo la disposición de apoyar a los profesores en los problemas que se les presentan en el desarrollo de su Folleto Informativo o Paquete Didáctico, lo cual es la función primordial de las asesorías, sino que intenta ir más allá de esto al tratar de realizar un cambio de actitud en los profesores para pasar de una actualización centrada más en la remuneración económica hacia un proceso íntimamente ligado al compromiso con el trabajo cotidiano y la ética profesional.

Por otra parte, el 15.7% de los profesores mencionan que la principal razón por la que se actualiza es por “...estar al día...” (M17) y así “...conocer nuevas didácticas educativas que puedan ser herramientas de trabajo y desempeño...” (M25). Esto se relaciona estrechamente con lo ya abordado, en donde el docente hacía énfasis en la necesidad de la actualización por las nuevas realidades; sin embargo, un dato relevante es que la mayor parte de este porcentaje asegura que también se actualiza por obtener el puntaje de Carrera Magisterial, sólo que a diferencia de los docentes del párrafo anterior, esto aparece en un segundo término puesto que es lo último que mencionan. Esta situación la refiero a dos aspectos: 1) a que en verdad lo realizan por dar una mejor educación a sus alumnos y el ascenso económico es algo que “viene de más”, o

2) que intentan esconder la búsqueda de su ascenso económico diciendo que les interesa actualizarse para mejorar la educación de sus alumnos.

A la población del párrafo anterior puede agregarse el 2.47% de los profesores que aseguran que la actualización les ha permitido modificar positivamente su práctica profesional para, precisamente, realizar clases más acordes con las características y contexto de sus alumnos, como ellos lo dicen:

“...[me actualizo] principalmente por mi alumnos, ya que con tantos avances tecnológicos es necesario conocer lo que ellos saben, pues están más identificados con las novedades que uno, además la forma de vida cambia y las estrategias ya no funcionan igual...” (M72).

Esta última población demuestra que ha realizado un análisis de las características de sus alumnos y con base en éstas ha buscado elementos que le permitan adecuar la enseñanza a las condiciones particulares que su aula presenta.

La tercera razón más importante por la que los profesores se actualizan en los ENA es por “...superación personal y profesional...” (10.74%), lo que denota el compromiso de estos profesores consigo mismos, ya que se preocupan por elevar la calidad de su aprendizaje y con esto su ejercicio. La superación profesional es un aspecto importante, ya que cuando una persona tiene el deseo de hacerlo, se vale de todos los medios para conseguirlo y por lo general pone empeño, por lo que para éstos docentes los principales incentivos para actualizarse son ellos mismos y su mejora personal. A este porcentaje cabría agregar al 4.95% de los profesores que aseguran ponerse al día porque mediante este proceso contribuirán a alcanzar una educación de calidad, lo cual también demuestra que éstos son conscientes de la enorme responsabilidad que implica su práctica educativa, e incluso de la importancia de la educación básica que, como su nombre lo indica, sienta las bases para que todo individuo sea autónomo, cimiente sus valores y continúe aprendiendo a lo largo de toda su vida, al menos ésta es una parte del discurso de los objetivos de la educación básica. Asimismo, en este grupo puede ubicarse al 5.78% de los profesores que aseguran que se actualizan por mejorar la enseñanza que dan a sus estudiantes.

Los asesores reconocen que hay profesores que se inscriben y cursan los ENA “...por mantenerse actualizados y conformarse de más elementos técnico-pedagógicos para su trabajo...” (A1), aun cuando es una minoría quien lo realiza movido por esto. Esta afirmación también se observa implícitamente en los profesores del párrafo anterior, ya que la superación profesional y la educación de calidad se logran con base en una preparación integral que incluye la parte técnico-pedagógica de la formación docente, así, los asesores señalan que al menos en algunos docentes “...realmente hay un rescoldo de esa necesidad de estar actualizado, ese compromiso de desarrollar mejor su tarea educativa, es un poco difícil pero yo creo que sí hay algo ahí rescatable...” (A3). Como se mencionó, los asesores intentan poco a poco cambiar esta actitud en los profesores.

Entrando en los porcentajes mínimos, sólo el 4.95% de los docentes se actualiza porque considera que le faltan cosas por aprender para mejorar su práctica, de aquí que éstos realicen afirmaciones como las siguientes: “[la] necesito para mejorar algunos aspectos de mi práctica...” (M58), y “...siento la necesidad de conocer y me gusta realizar actividades nuevas para despertar atención y desempeño de mis alumnos...” (M60); comentarios que evidencian que los profesores han realizado un proceso de reflexión sobre su práctica, mediante el cual reconocieron los aspectos problemáticos en su quehacer profesional y que sin embargo, son necesarios para desarrollarla de manera eficaz. Esto quiere decir que reconocieron sus necesidades de formación pero no se quedan sólo en el nivel de reconocimiento sino que han buscado una respuesta y/o solución a sus problemáticas de formación en el desarrollo de los Exámenes Nacionales de Actualización. No obstante otros profesores externan afirmaciones como las siguientes “...tengo tantas preguntas que mi inquietud la encuentro saciada con mis compañeros, alumnos y grupos...” (M51), lo que indica que no sólo resuelven sus problemáticas a partir de la revisión de su material, sino que han encontrado respuestas en los círculos de estudio de las asesorías en el Centro de Maestros –la mayoría de estos docentes asisten a estas instituciones- y mediante la observación y análisis de los acontecimientos en todas y cada una de las aulas donde laboran<sup>47</sup>. A esta afirmación podría anexarse el 2.47% de los profesores que afirman que se actualizan debido al intercambio de experiencias que pueden tener con los profesores.

---

<sup>47</sup> Aun cuando ya no se está hablando sobre las ventajas de estudiar el Paquete Didáctico o Folleto Informativo en la metodología colegiada, lo afirmado constituye otra de los puntos a favor de esta modalidad.

Tomando en cuenta lo establecido en el párrafo anterior, es importante mencionar que de manera explícita son pocos los docentes que denotan haber realizado una reflexión sobre su práctica antes de inscribirse a los ENA, identificando sus carencias y dificultades en el desarrollo de su práctica profesional. Específicamente puede hacerse referencia a este 4.95% de los profesores y al 2.47% que mencionan su necesidad de modificar la práctica profesional en función del nuevo contexto en que se desenvuelven sus alumnos, ya que aceptar esto implica el análisis de éstos y del propio quehacer cotidiano para reconocer lo que hace falta mejorar.

A manera de cierre de este apartado puede decirse que si bien los docentes otorgan gran importancia a la actualización como elemento de mejora educativa, esto no se refleja en su totalidad al analizar las razones por las que se inscriben a los ENA, ya que la mayoría lo hace por cuestiones personales como la económica y algunos otros más por compromiso con sus alumnos. La reflexión sobre la práctica continúa siendo un aspecto con poca importancia, aun cuando a diferencia de los otros ámbitos, tiene una mayor presencia.

#### 4.3 Actitud del docente hacia su actualización.

Si bien muchos profesores se actualizan más por razones económicas y personales, consideran este proceso como uno de los elementos indispensables para el mejoramiento de la educación de nuestro país. Sin embargo, de acuerdo con el análisis del discurso de los asesores de Centros de Maestros, la preocupación y conciencia de la necesidad de la actualización se manifiesta más en los profesores que asisten a las asesorías de su examen nacional, por lo que la actitud de preocupación es una de las características fundamentales de esta población. La siguiente cita contribuye a profundizar este aspecto y ejemplifica la percepción que los asesores de Centros de Maestros tienen sobre el docente que se actualiza en las asesorías:

“...los maestros que se actualizan, que acuden a las asesorías, son maestros preocupados, porque los que no están preocupados no acuden, se quedan en su casa, o porque ya saben, o porque sí pueden llevar a cabo el autoestudio o porque ni siquiera abren el paquete, y dicen: hago el examen, con lo que yo sé ya la hice, entonces afortunadamente con los que tenemos contacto, que son los que están aquí, sí están muy preocupados y ocupados en su actualización...” (A3).

Por otra parte, si bien para los profesores que asisten a las asesorías la preocupación por su actualización es grande, ésta crece cuando se percatan de que no conocen plenamente los planes y programas de estudio del grado o la materia que imparten en la educación básica, tanto a nivel teórico como práctico, aspecto que constituye una motivación más grande, así:

“...si [los profesores] no manejan los contenidos disciplinarios de su asignatura, están ávidos de encontrar esos elementos que les hacen falta, y los que no manejan los elementos técnico pedagógicos y de la didáctica de la disciplina que imparten, el sí tengo el conocimiento pero no se cómo enseñarlo, son angustias que ellos van cubriendo con estas participaciones en actualización.” (A3).

La actitud de estos docentes demuestra su sentimiento de responsabilidad hacia su labor profesional y el compromiso que tienen con sus estudiantes de dar una educación apegada a los objetivos que la política educativa ha establecido. Asimismo, dan muestra de su profesionalismo y del interés que tienen por resolver aquellos aspectos que en su práctica les resultan problemáticos y que no le permiten realizarla como lo desea. Este hecho denota que han realizado un proceso de reflexión sobre su práctica, al reconocer y externar sus limitaciones como profesores y buscar en la actualización una solución a sus dificultades.

No obstante, es importante mencionar que aun cuando los profesores que asisten a asesorías tienen una idea de actualización un poco más amplia y profunda que los que estudian su ENA de manera individual, no puede generalizarse tanto este hecho, ya que incluso los profesores que asisten a las asesorías no están completamente comprometidos con su actualización, lo cual se observa en la afirmación de otra asesora:

“...hay de todo, hay maestros que no se casan con la idea de la actualización aunque están actualizándose, al fin y al cabo presentan su examen, contestan bien pero resulta que no se casan y se quedan enfrascados, su práctica docente sigue siendo la misma, no aplican realmente [lo que aprendieron]. Cuando el maestro sí se apropia de la actualización, puede llevarla al salón de clases con los niños y se va a dar cuenta de que sí es importante, claro que no totalmente...” (A1)

Esta última afirmación es importante, ya que por una parte reafirma una limitación en el ámbito de la actualización docente, donde la acreditación de un instrumento de “evaluación” es lo más importante para los profesores. Lejos de la utilidad de los contenidos o de los elementos que se abordan para enriquecer la práctica docente, este proceso adquiere valor sólo en tanto se acredita

el examen, y esto repercute decisivamente en la aplicación de lo aprendido, ya que si el docente sólo desarrolla contenidos por obtener una buena calificación, la modificación de la práctica profesional queda relegada a un segundo plano.

Otro comentario que demuestra la poca actitud de responsabilidad de los profesores hacia su actualización, e incluso de gusto por ésta, se observa en la siguiente afirmación:

“...son pocos los profesores que realmente se quieren actualizar por actualizarse, por tener una práctica docente mejor, aunque el maestro que quiere actualizarse porque le conviene, se da cuenta después de que sí es importante, de que se le facilita su trabajo teniendo ciertas estrategias, técnicas, etc...” (M1).

No obstante, la cita anterior también muestra que un profesor que no es del todo consciente de su actualización, a final de cuentas termina por valorarla al llevar lo aprendido a su quehacer docente, ya que observa que los conocimientos abordados en el examen tienen una utilidad práctica, y que estas nuevas estrategias son más interesantes para sus alumnos y/o dan buenos o mejores resultados. Es así como en los profesores se pasa de una actualización movida por el incentivo económico, a una actualización centrada en la búsqueda de innovación y mejores resultados en el ejercicio profesional.

La gran diferencia que hay entre estos dos tipos de procesos enunciados en el párrafo anterior, es que hasta cierto punto la actualización centrada en el estímulo económico puede producir apatía hacia ésta al sólo buscar la acreditación del instrumento de “evaluación” para obtener puntajes, sin que interese el aprendizaje y el enriquecimiento de la práctica. Por el contrario, la actualización que busca la innovación implica el análisis del quehacer docente, la detección de las dificultades, las limitaciones y las fortalezas, y la búsqueda de elementos que permitan resolver las problemáticas que se presentan.

Asimismo, ya dentro de las asesorías, la mayoría de los profesores muestran otras actitudes hacia actualización, principalmente la “...preocupación por cumplir...” (A4) e incluso “...otros llegan a angustiarse por la presión del examen y la cantidad de lecturas...” (A4). Con esta última

afirmación, nuevamente se presenta la prioridad del profesor en la actualización como puntaje y la preocupación por el tiempo que se necesita invertir en el estudio<sup>48</sup>.

Asimismo, en las asesorías los profesores manifiestan actitudes “...de interés, de poder compartir las experiencias entre compañeros, resolver dudas y poder poner en práctica las estrategias...” (A5), además, “...son abiertos, colaborativos, responsables, les gusta compartir experiencias de sus centros de trabajo...” (A4). Pese a que estas actitudes, evidentemente, son hacia el trabajo en las asesorías, dejan ver que los profesores son conscientes de que es necesario trabajar su actualización y que es más enriquecedor realizarlo en compañía de un equipo, sea de expertos o de pares, pero la responsabilidad hacia ésta es la misma.

En la asesoría de los exámenes de matemáticas, el asesor manifiesta su agrado por la actitud de sus profesores hacia su actualización, ya que señala que ésta es positiva, de manera que “...me ha engrandecido la actitud de los profesores, un ejemplo son los profesores de 15, 20 años de servicio que quieren renovarse, por la necesidad misma...” (A2). Así, al menos en matemáticas es agradable ver que los docentes que asisten tienen una necesidad sentida para actualizarse, el gusto por estudiar y por querer renovar su práctica profesional.

A manera de cierre de este apartado, puede decirse que la mayor parte de los docentes que asisten a las asesorías, al menos en el Centro de Maestros Rosario Gutiérrez Eskildsen, manifiestan una actitud de preocupación y responsabilidad hacia su actualización; lo que implica también su compromiso con la educación y con ellos mismos para crecer como profesionales. No obstante, los asesores sólo enuncian comentarios sobre los docentes que asisten a sus asesorías –una minoría-, por lo que cabría preguntarse qué pasa con los que lo estudian de manera individual, es decir, con la gran mayoría. Asimismo, si no se pierde de vista el objetivo de las asesorías, que es apoyar al profesor en el proceso de estudio de su examen resolviendo dudas para así acreditarlo, cabría preguntarse si el compromiso que los docentes manifiestan en las asesorías es debido a sus deseos por superar la educación que imparten, o por el afán de aprobar su instrumento de “evaluación” correspondiente. Lo que sin lugar a dudas queda claro es lo que señaló una asesora:

---

<sup>48</sup> El profesor parecería también un alumno, dado que para muchos de nosotros resultaba angustioso preparar un examen y nos preocupábamos más por acreditarlo que por aprender, ya que, aun cuando la calificación es sólo un número, muchas veces éste adquiere relevancia en tanto que a raíz de la ideología tradicional, es una medición de los conocimientos que se adquieren en un curso, seminario, taller, etc.

los docentes se hacen conscientes de la utilidad e importancia de la actualización cuando se dan cuenta de que mediante la innovación de sus clases obtienen mejores resultados. Así, el docente, al percatarse de esto, puede demostrar un mayor compromiso y una verdadera preocupación por la mejora de su práctica profesional.

#### 4.4 Actualización. ¿Una cultura surgida de la necesidad docente?

Hasta este apartado se ha confrontado el discurso y la práctica que los docentes han efectuado en torno a su actualización; lo que ha dejado claro que así como hay profesores comprometidos consigo mismos y con su desempeño profesional, existen los que sólo realizan este proceso por un interés monetario más que formativo, que sin lugar a dudas es importante pero no puede continuar siendo el principal incentivo para seguir este proceso. Debido a estos factores resulta más que interesante conocer la percepción que los profesores tienen sobre si la actualización se ha convertido en una parte de la cultura profesional.

Cabe recordar que en esta tesis la cultura de actualización se define como: “una práctica de actualización que no se basa sólo en la asistencia a cursos por el mero hecho de asistir, sino que encuentra su fundamento en un proceso de reflexión sobre la práctica educativa, de manera que se buscan solucionar carencias en el desempeño profesional, conocer los avances en la investigación educativa, la innovación de la práctica diaria, un nuevo modo de abordar contenidos, entre otros aspectos. Implica que el docente tenga iniciativa para buscar sus propios medios de actualización, los cuales pueden ser: la lectura de literatura pedagógica de acuerdo a sus necesidades e intereses, el trabajo colegiado con sus compañeros, la asistencia a cursos, seminarios, talleres, posgrados, etc. asimismo, implica el reconocimiento de la necesidad de innovar la práctica pedagógica en los distintos ámbitos que la componen.”

Una vez realizada la aclaración, es importante adelantar que la información obtenida sobre esta categoría –actualización docente- es enriquecedora, debido a que los propios docentes realizan un análisis de lo que sucede con sus compañeros de los centros escolares e incluso de la misma asesoría en torno a la actualización y los beneficios de ésta, lo que ha dado lugar a la presencia de aspectos, tanto positivos como negativos, que a simple vista no podrían ser descubiertos.



El 30.98% de los profesores considera que existe una cultura de actualización, lo cual se debe a que han observado que sus compañeros se preocupan por asistir no sólo a los Exámenes Nacionales de Actualización, sino también a diferentes cursos que se dan en otras instituciones y en otras modalidades del PRONAP; así, para estos profesores, la cultura de actualización existe en función de si se asiste o no a un curso, e incluso de si se acredita o no un examen, lo que sin lugar a dudas permite observar y corroborar la actitud positiva que éstos tienen hacia el proceso; sin embargo, la dimensión de la actualización y todo lo que implica se reduce ya que, como se ha analizado desde el capítulo anterior, asistir a un curso no garantiza una modificación en la práctica profesional ni una mejora de ésta.

Otros profesores adjudican la existencia de una cultura de actualización a factores externos a ellos, tales como el incentivo económico, ya que consideran que “...la cultura de actualización ha crecido porque hay una motivación económica...” (M48), lo que implica que los profesores aceptan y reconocen que el interés monetario ha sido el principal móvil para este proceso. Esto da cuenta también de la realidad que viven estos profesionales, ya que para aumentar sus ingresos necesitan avanzar en el sistema de Carrera Magisterial y para ello es necesario una actualización continua; sin embargo, como se ha venido mencionando, estos aspectos también cuestionan el compromiso del profesor con su formación y con su práctica docente. No obstante, es de reconocer que “...[la actualización se da] por el ingreso que conlleva esto, sin embargo, al involucrarse en la lectura y sugerencias de aplicación en el grupo, son estrategias que funcionan muy bien...” (M63), lo que implica que aun cuando el profesor tiene un móvil monetario, cuando está inmerso en el proceso y logra aplicar lo que aprende se hace consciente de los beneficios de la actualización

Por otra parte, la diversidad de cursos es también considerada como un elemento en el que se fundamenta la cultura de actualización, sin embargo, es necesario mencionar que ésta es un factor que permite que se dé, pero el determinante es la actitud que tienen los profesores hacia ella, así como su asistencia, compromiso con el estudio y la transformación y/o innovación de su práctica cotidiana a la luz de los nuevos conocimientos adquiridos.

En contraste con los párrafos anteriores, el 69% de los profesores –un porcentaje alto- considera que no existe una cultura de actualización debido, principalmente, a que “...los incentivos

económicos no son agradables...” (M26), o bien, “...existen muchas trabas para ascender económicamente” (M73). Este tipo de afirmaciones permite observar y corroborar que el factor salarial constituye un determinante para la asistencia a las diferentes modalidades de actualización, e incluso cabe mencionar que pese a que una parte de la población docente se descartó por los objetivos de esta investigación<sup>49</sup>, los profesores no inscritos en los Exámenes Nacionales de Actualización, afirman que es más sencillo ascender económicamente mediante otras modalidades del PRONAP como los Cursos Estatales, lo cual se debe a que el instrumento de “evaluación” de los primeros les parece complicado.

Cabe aclarar que lo anterior da cuenta, desde el punto de vista de los profesores, de la inexistencia de una cultura de actualización fundamentada en factores externos al docente, es decir, que no dependen precisamente de ellos mismos ni de sus actitudes, sino de las trabas a las que se enfrentan cuando intentan perseguir uno de sus objetivos principales: el ascenso económico.

Por otra parte, pese a la gran importancia que tiene para algunos docentes el ascenso económico, otros la consideran como un elemento que dificulta la consolidación de una cultura de actualización, ya que consideran que “...la actualización la realizan sólo para cubrir un requisito más que les piden para carrera magisterial, lo cual se ve reflejado al no hacer esta aplicación de lo aprendido, que como no es por convicción, resulta infructuoso...” (M25). Esto implica que gran parte de los docentes no se encuentran comprometidos con el proceso, ya que la asistencia a éste no parte de una necesidad genuina, lo que significa que la modificación de la práctica es un objetivo secundario y no primordial que sin lugar a dudas se refleja en la práctica rutinaria y tradicional que muchos de estos docentes observan en sus compañeros de los centros de trabajo.

El conformismo con la práctica que los profesores llevan a cabo, el miedo a romper con los esquemas de la enseñanza tradicional, son otros aspectos por los que el docente no tiene el deseo de actualizarse, lo que se une también a la falta de convicción de los beneficios y necesidades de actualización. Parecería que gran parte de los profesores que no asisten a algún curso de actualización no ha realizado un análisis de su práctica y ha caído en una rutina de la que es

---

<sup>49</sup> Estos profesores asistían a otras modalidades del PRONAP y este trabajo se limita a aquellos que se encuentran inscritos en los Exámenes Nacionales de Actualización.

difícil salir, ya que la misma dinámica no le permite ver los cambios en el contexto y que por esto, los alumnos no son los mismos, ya que presentan otras necesidades.

Asimismo, la falta de tiempo constituye uno más de los factores determinantes para la inexistencia de una cultura de actualización en los profesores, ya que la mayoría, debido a factores económicos, se ve en la necesidad de laborar dos turnos, lo que evidentemente les ocupa todo el día y si se considera que la mayor parte de los profesores son mujeres, cumplir con dos funciones, la de trabajadora y ama de casa, resulta complicado. No obstante la falta de tiempo, los asesores del Centro de Maestros afirman que los docentes necesitan buscar los espacios para llevar a cabo el tan importante proceso de actualización, aun cuando para realizarlo necesiten descuidar ciertos aspectos de su vida cotidiana, pero a final de cuentas, este gran esfuerzo contribuirá a lograr una mejor educación y un crecimiento profesional satisfactorio.

Como se puede observar, la existencia de una cultura de actualización, entendida como una práctica de actualización que encuentra su fundamento en un proceso de reflexión sobre la práctica educativa y que parte de la iniciativa del propio profesor, dista mucho de ser real, principalmente porque el docente aún no es tan consciente de la importancia y necesidad de ésta. Sin embargo, puede decirse que es un elemento en construcción, ya que existen profesores que están comprometidos con su labor, son conscientes de sus necesidades y de aquello que requieren para mejorar su práctica y superarse, pero ésta no es una actitud generalizable.

A manera de cierre puede decirse que la actualización docente parte más de una necesidad económica que formativa, de una necesidad por cubrir elementos básicos del vivir humano que de la propia ética profesional, en donde el docente, tanto discursiva como teóricamente asume, no sólo la actualización sino a su formación continua como un compromiso consigo mismo y con el esfuerzo de ser mejor cada día, un compromiso con sus alumnos e incluso con su país ya que, a pesar de sonar trillado, la niñez y adolescencia formada adecuadamente para el tiempo que se vive, es la que permitirá a México seguir o comenzar a avanzar nuevamente. Tal vez suena ambicioso generar un cambio global, sin embargo hay que ser conscientes que éste se gesta en los microespacios, en las familias y, por supuesto, en las aulas de todas y cada una de nuestras instituciones escolares.

Así, muchos de los profesores necesitan ser conscientes de la importancia de su labor y del camino que –se supone- ellos eligieron; que todas y cada una de las profesiones requieren de un compromiso, pero más aún aquéllas en las que “la materia prima” son personas que viven, sienten y piensan, inmersas en diferentes contextos que las maneja, forma y transforma. Recuperar este compromiso es parte de cimentar los valores profesionales de una ética docente.

## 5. Conclusiones

A través de la investigación realizada puede observarse cómo la formación del docente de educación básica ha sido objeto de preocupación en el discurso político y social de nuestro país desde una época muy temprana, lo que implica que sea un campo en el que se han llevado a cabo diversas actividades con la finalidad de que este agente se encuentre bien preparado para la función que le ha sido asignada: dotar a México de las personas que encauzarán al país en un progreso y superación constante. Así, a continuación se presentan los puntos principales que se abordaron en la tesis y que contribuyen a analizar las acciones emprendidas en la formación del docente de educación básica en general.

- La formación inicial de los docentes de educación básica, fue un área que recibió mayor impulso que la formación permanente, ya que en los primeros años del México Independiente y sobre todo del México Postrevolucionario, debido al afán de ampliar la cobertura educativa, se “formaron” una gran cantidad de profesores para atender todos y cada uno de los rincones del país, muchos de los cuales no contaban con título. Así, no fue hasta 1944 que a raíz de esta situación, la formación permanente en el área de capacitación cobra importancia para en unos años más tarde, atenuarse y dar paso a la actualización, campo en que hoy en día se ha puesto un mayor énfasis.
- La formación del profesor de educación básica ha respondido a una Orientación Académica, en la que se pretende que el docente tenga un dominio teórico-práctico de los contenidos que enseña. Esta orientación ha tenido una influencia decisiva y continúa vigente en la formación docente, sobre todo en la actualización, ya que uno de los objetivos principales de los Exámenes Nacionales de Actualización –y en sí de todas las modalidades de actualización que forman parte del PRONAP, e incluso de los programas que le antecedieron (PEAM y PAM)- es el dominio teórico-práctico del contenido de los planes y programas de estudio de la educación básica. Por consiguiente, la orientación reflexiva sobre la práctica, una de las tendencias actuales en la formación docente y que cobra especial importancia en esta tesis, pese a que ha tenido presencia a partir de la reforma a los planes de estudio de la Lic. en Educación Primaria de 1997, es decir, en la formación inicial; lleva poco tiempo implementándose,

razón por lo cual no se puede afirmar que haya logrado impactar el sistema de actualización docente. Así, como una propuesta para continuar con la investigación, podría hacerse un análisis de cómo este plan, que pretende hacer de la reflexión sobre el quehacer cotidiano una práctica continua e inherente al docente, ha impactado el sistema de actualización al formar profesores con este perfil.

- La actualización docente como un área fundamental en la formación de los profesores, cobra importancia a partir de 1993 debido a las reformas educativas realizadas a los planes y programas de estudio de la educación básica. A raíz de este hecho, es evidente que los distintos programas de actualización que antecedieron al PRONAP e incluso este mismo, responden en mayor medida a las necesidades que el gobierno o la Secretaría de Educación Pública han considerado, no así a las que el profesor manifiesta en su quehacer docente. Este hecho permite afirmar que el modelo de formación permanente y actualización utilizado en nuestro país es el de “entrenamiento o institucional”, ya que en éste existe un “formador” que determina las necesidades de los profesores y selecciona aquellos contenidos que contribuirán a satisfacerlas; por consiguiente, los programas son realizados “desde fuera”, por un “experto en materia”. Este modelo permea a los Exámenes Nacionales de Actualización, los cuales, pese a no ser cursos en específico, son elaborados por personal externo a la realidad áulica de los profesores. Sin embargo, cabe mencionar que los contenidos abordados en éstos les resultan útiles, principalmente en el área metodológica y de conocimiento de los contenidos, lo que implica que la actualización docente permeada por la orientación académica cumple con sus objetivos.
- Con base en el análisis realizado a la estructura de los Exámenes Nacionales de Actualización, puedo afirmar que la Orientación Reflexiva sobre la Práctica como eje de formación permanente, se presenta parcialmente, pues sólo en los ENA cuyo recurso didáctico principal es el Paquete Didáctico, cuenta con cuestionamientos que propician el análisis de la práctica. La estructura de los Folletos Informativos reafirma la orientación académica, ya que sólo da a los docentes un temario que contiene los contenidos que necesita cubrir para acreditar el instrumento de “evaluación”, lo cual se realiza, en la mayor parte de las ocasiones, con una investigación de corte documental.

- La metodología de estudio de los ENA que se lleva a cabo en las asesorías, es un elemento que contribuye a que el docente realice un análisis de su quehacer mediante la dinámica de éstas y el compromiso y convencimiento de los asesores de que esta práctica es sumamente importante para la formación de los profesores. Sin embargo, es importante reconocer que es una minoría de la población inscrita en los Exámenes Nacionales la que estudia bajo esta modalidad, lo que implica que los beneficios y alcances de las asesorías llegan a muy pocos profesores.
- El personal que implementa los Exámenes Nacionales de Actualización, contribuye a que la reflexión sobre la práctica se presente en mayor medida, ya que los asesores realizan esfuerzos para propiciar este proceso aun cuando esto va más allá de la función que les es asignada en el discurso del PRONAP, ya que su tarea se limita al apoyar al profesor en el estudio de su Paquete Didáctico o Folleto Informativo y a resolver sus dudas con respecto a los contenidos que se abordan. Asimismo, no debe olvidarse que el objetivo de los programas de actualización del PRONAP es que el docente sólo conozca teórica y prácticamente el plan de estudios de la educación básica; por consiguiente, la reflexión sobre la práctica no es una prioridad a pesar de la importancia que tiene para la formación de los profesores.
- Para los profesores, el análisis de la cotidianeidad áulica no es un aspecto generalizado ni una constante, lo cual se observa durante todo el proceso de actualización. En primer lugar, la decisión del docente por actualizarse no nace como una necesidad para mejorar, pese a que en el discurso o en el “ideal” esto es lo importante, sino por los factores económicos, es decir, no se genera mediante un proceso de análisis de los aciertos y errores y de la búsqueda de soluciones a las problemáticas. En segundo lugar, debido a que la principal preocupación del docente es monetaria, durante el proceso existe gran preocupación, no por la actualización en sí, ni por la mejora de la práctica, sino por la acreditación del instrumento de “evaluación” que, de ser satisfactoria, dará puntajes que se traducen en un mejor salario. En este sentido, la reflexión no se presenta debido, en parte, al afán de los profesores por dominar perfectamente los contenidos, y por otro lado, a que el docente no es consciente de la necesidad e incluso de los

beneficios de una práctica actualizada, es decir, al no ser ésta un proceso deseado, en una primera instancia no es importante, pero conforme el docente se implica se hace consciente de esto. Sin embargo, este aspecto pasa a un segundo término, así como la reflexión sobre el quehacer cotidiano. En el discurso docente, los aspectos señalados no tienen lugar, pero como en todo, la práctica refuta o corrige la teoría y la verdad sale a la luz.

- El profesor de educación básica tiene una resistencia a actualizarse, ya que manifiesta cierto conformismo con su práctica y miedo por romper con los esquemas de la enseñanza tradicional, entre otros aspectos. Son muy pocos los profesores que realmente manifiestan el compromiso de actualizarse, quienes llevan a la práctica lo señalado en el discurso o en el ideal de la actualización y aún más pocos quienes buscan realizar ese proceso de reflexión. Los docentes se limitan a sí mismos al reducir 180 horas de estudio –que es el tiempo en que se estudian los paquetes didácticos o se desarrollan los folletos informativos- a una innovación superflua en la práctica, encaminada a la modificación en la cuestión metodológica y técnica, lo cual no es negativo, ya que demuestra el interés por mejorar las estrategias en el aula, pero cabría preguntarse qué pasa dentro de sí mismo, qué es lo que toma el docente de la actualización, no para sus alumnos, sino para él como profesional de la educación.
- Un elemento que contribuye a que el profesor realice un análisis de su práctica profesional queda de lado en la realidad escolar: el trabajo colegiado con los compañeros, el cual, si bien es considerado como importante debido al intercambio de ideas, opiniones, perspectivas, conocimientos, experiencias, *tips*, entre otros aspectos que enriquecen la práctica profesional, en las escuelas es sumamente limitado por diversas razones, aun cuando todas convergen en una: la disposición del profesor para el diálogo. Esto implica que el aprendizaje como producto de la interacción no sea una idea generalizada, ni mucho menos una práctica.

A raíz de lo abordado, puedo decir que los conceptos de formación, formación docente y el ideal de la formación permanente que se presentan en los Exámenes Nacionales de Actualización y en los profesores inscritos a éstos, quedan lejos de los conceptos de los cuales se partió en esta



investigación<sup>50</sup>, ya que el docente aún no es concebido como un agente de cambio y transformación de sí mismo, ni como el responsable de su propia formación; principalmente por él mismo, ya que la cotidianeidad del trabajo áulico y la carencia de tiempo, son aspectos que lo limitan o no le permiten realizar un análisis de su práctica. No obstante, es claro que además el profesor no tiene una formación que sustente este proceso y contar con esas herramientas es lo que le permitirá que la reflexión sobre la práctica tenga más presencia. Si bien en la formación inicial se ha comenzado a vislumbrar este enfoque, es necesario que en todos y cada uno de los procesos de formación permanente esta actividad sea fomentada para así fortalecerla.

Modificar la concepción del profesor como un transmisor, cuya formación se encuentra en conocimientos, personas e instituciones ajenas a él mismo limita su capacidad de creación, innovación, e incluso para la resolución de sus propios problemas. Fomentar la idea de que él puede ser el eje de su formación depende no sólo del profesor mismo, sino del sistema educativo en su conjunto y principalmente de su formación inicial, ya que ésta sienta las bases de la profesión y busca consolidar la ética profesional, pero además, es imprescindible que el docente se responsabilice del compromiso que tiene consigo mismo y con sus alumnos, y principalmente estar consciente de que ese es el camino que, al menos en teoría, él eligió.

¿Cómo fomentar la reflexión sobre la práctica?

Con base en la revisión realizada sobre cómo se ha constituido el sistema de formación docente en nuestro país, las consideraciones realizadas por los profesores sobre el proceso de reflexión, así como las acciones de los Exámenes Nacionales de Actualización, se pueden establecer los siguientes puntos como posibles aspectos que propician la reflexión sobre la práctica, aun cuando cabe mencionar que se requiere de un estudio más sistemático, profundo y amplio para realizar una propuesta más concreta.

---

<sup>50</sup> La formación se definió como un proceso individual que implica un desarrollo de capacidades, valores, actitudes, aptitudes y conocimientos importantes para el propio individuo, en donde la reflexión sobre las acciones y experiencias juega un papel elemental para lograr un cambio y, con base en él, una superación constante de sí mismo. La formación es un proceso de descubrimiento, cambio y superación.

Se entendió por formación docente: un proceso de desarrollo propio del profesor, a través del cual conforma los conocimientos, valores, actitudes, habilidades y capacidades que engloba su labor profesional. La reflexión crítica sobre sus actividades, conocimientos y entorno social, tanto de manera individual como con su grupo de pares, es una fuente esencial para ésta, ya que sólo siendo crítico de sí mismo es como logrará la superación constante de su desarrollo profesional, viéndose esto reflejado en una mejora educativa.

El ideal de la formación permanente es, precisamente, que la reflexión sobre la práctica sea el eje principal de ésta.

Asimismo, es importante no olvidar que el proceso de actualización tiene dos componentes principales, por lo que las consideraciones se enfocan en dos áreas: el docente y los Exámenes Nacionales de Actualización.

Así, los ejes de acción que considero a raíz de esta investigación y del enfoque reflexivo sobre la práctica son:

Por parte del los Exámenes Nacionales:

- No suprimir el recurso de Paquete Didáctico, ya que los Folletos Informativos, aun cuando fomentan la investigación documental por parte de los profesores, fortalecen la Orientación Académica debido a la necesidad de cubrir un temario. Los paquetes didácticos, a pesar de que tienen el mismo objetivo, ya que al pretenden que los profesores tengan un dominio teórico-práctico de los planes y programas de la educación básica, las preguntas que se encuentran al interior de cada unidad cuestionan directamente los conocimientos teórico-metodológicos de los profesores y propician la reflexión.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que el docente tiene un gran interés por acreditar el instrumento de “evaluación”, darle un temario ocasiona que sólo se preocupe por éste, sin importar su práctica. El estudio basado en el paquete didáctico al menos se esfuerza por que el profesor vea más allá de esta necesidad.

- En el caso de los Exámenes cuyo recurso principal es el Folleto Informativo, es necesario facilitar a los profesores los materiales para el desarrollo del temario, ya que si se considera que éstos cuentan con poco tiempo para actualizarse porque la gran mayoría trabaja doble turno, la búsqueda de los materiales requiere de un esfuerzo extra y no encontrarlos constituye, hasta cierto punto, una frustración que desmotiva al profesor en su estudio, lo cual incide directamente en la reflexión sobre la práctica.

- Que todos y cada uno de los Centros de Maestros y no sólo el Rosario Gutiérrez Eskildsen, promuevan la ética profesional, en donde la reflexión sobre la práctica es primordial. Esto implica que todos y cada uno de los actores que participan en los Exámenes Nacionales y demás actividades de formación, sean conscientes de la necesidad de propiciarla y de alguna manera capacitarse adecuadamente para transmitir esto a los profesores a su cargo.
- Que los asesores continúen con el compromiso de ir más allá de la función que les ha sido otorgada en los Exámenes Nacionales de Actualización –apoyar al docente en sus dudas y en los problemas que implica estudiar- y sigan transformando sus asesorías en espacios de aprendizaje colaborativo, interacción docente y crítica constructiva frente al quehacer cotidiano de los profesores.
- Comenzar a consolidar una cultura de actualización, lo cual podría realizarse si los Exámenes son obligatorios, aun cuando esto implica que el profesor no acuda por compromiso con su práctica ni sea concebido como su eje de formación, pero ante la negativa y resistencia a este proceso, aún a pesar de su necesidad, no deja otro camino libre. Confiar plenamente en la responsabilidad del profesor como un sujeto que se actualiza por cuestión de compromiso, es una tarea casi perdida, ya que son muy pocos los profesores que se actualizan movidos por razones como éstas. ¿Podría darse una cultura de actualización forzada?, considero que es éste el primer paso.
- Es importante que la difusión de las actividades de los Centros de Maestros sea más amplia, ya que son pocos los profesores que asisten a éstos y aprovechan los servicios que ahí se dan. En muchas ocasiones han sido calificados como espacios que son desperdiciados, pero esta situación sólo cambiará una vez que el Centro se promueva y los docentes se den espacios para asistir a las diferentes actividades.

Por parte de los profesores:

- Fortalecer el compromiso y cambiar su actitud, lo cual no depende de un programa en específico sino de la convicción del propio profesor de que la actualización es importante para sí mismo y para sus alumnos, pero sobre todo, forma parte del valor de la responsabilidad y en general de la ética profesional de la docencia. La búsqueda de la superación constante, recuperar el valor de la reflexión sobre la práctica y tomar él mismo las *riendas* de su proceso de actualización son sólo algunos aspectos que la ética del profesor necesita considerar.
- El directivo, al cumplir funciones como las de liderazgo y gestión, puede propiciar en los profesores de su escuela, el trabajo colaborativo al crear espacios encaminados a la discusión de problemáticas y situaciones que se dan en el centro escolar, lo que también propicia la reflexión sobre la práctica y favorece la superación de éste al proponer soluciones. Así, es necesario que este actor ejerza esta función y esté convencido de que para mejorar la educación es necesario trabajar como un equipo que intercambia experiencias, opiniones, conocimientos, actitudes, entre otros aspectos, que enriquecen la práctica docente y que pueden ser motivos de cambio. Así, este personal necesita la reflexión sobre la práctica como elemento primordial y, por qué no decirlo, poner el ejemplo a sus profesores.
- Un soporte grande para que el docente se convenza de la necesidad de su actualización se encuentra en la formación inicial, en la cual es más que necesario idear estrategias que contribuyan a sustentar una ética profesional, así como concientizar al docente de que toda profesión requiere de un aprendizaje continuo y más aquéllas en las que se forman personas y ciudadanos que viven, sienten, piensan y se desenvuelven en un mundo que constantemente está cambiando.
- Es necesario que el profesor busque los espacios de actualización y con esto no me refiero al aspecto material, sino al tiempo que los docentes están dispuestos a invertir en su formación, lo que también da cuenta del compromiso que tienen consigo mismos, con su práctica y con sus alumnos.
- En suma, se necesita que el discurso trascienda el aspecto teórico para presentarse en la realidad cotidiana, que la reflexión sobre la práctica sea buscada y propiciada

por el propio docente, considerando que el proceso de formación depende de él mismo y de la iniciativa que pueda tener para mejorar su práctica diaria, de buscar los medios con los cuales pueda satisfacer sus necesidades y no permanecer como alguien que espera a que alguien o algo le soluciones sus problemáticas. Es necesario asumirse como una persona individual cuya responsabilidad es, precisamente él mismo.

Así, la reflexión sobre la práctica no es un aspecto que pueda darse de manera sencilla, ya que requiere de un cambio integral en el sistema de formación docente y en todos y cada uno de los actores involucrados en éste. Lo que queda claro es que este esfuerzo parte de que el docente se comprometa consigo mismo y se asuma como un agente de cambio, pero que al mismo tiempo sea consciente de la enorme responsabilidad que su profesión, sus alumnos e incluso el país le reclama, dado el papel que desde mucho tiempo atrás se le ha dado al profesor: el forjador del futuro mediante la formación de los ciudadanos que piensen, sientan y vivan el papel que les ha sido otorgado en la sociedad.

## **Bibliografía**

### **Referencias Bibliográficas.**

por el propio docente, considerando que el proceso de formación depende de él mismo y de la iniciativa que pueda tener para mejorar su práctica diaria, de buscar los medios con los cuales pueda satisfacer sus necesidades y no permanecer como alguien que espera a que alguien o algo le soluciones sus problemáticas. Es necesario asumirse como una persona individual cuya responsabilidad es, precisamente él mismo.

Así, la reflexión sobre la práctica no es un aspecto que pueda darse de manera sencilla, ya que requiere de un cambio integral en el sistema de formación docente y en todos y cada uno de los actores involucrados en éste. Lo que queda claro es que este esfuerzo parte de que el docente se comprometa consigo mismo y se asuma como un agente de cambio, pero que al mismo tiempo sea consciente de la enorme responsabilidad que su profesión, sus alumnos e incluso el país le reclama, dado el papel que desde mucho tiempo atrás se le ha dado al profesor: el forjador del futuro mediante la formación de los ciudadanos que piensen, sientan y vivan el papel que les ha sido otorgado en la sociedad.

## **Bibliografía**

### **Referencias Bibliográficas.**

- AGUILAR Fish, Ana (1995). "La formación de docentes. ¿Qué tipo de reforma hace falta?" en Moreno Moreno, Prudenciano (coord.) (1995). *Simposio Internacional; Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización; Documento de trabajo*. México: SEP/UPN. p. 173-183.
- ARNAUT, Alberto (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP/SEByN. Cuadernos de Discusión No 17. pp. 40.
- AYUSTE, Ana et al (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Grau, Biblioteca del Aula. pp. 129.
- BEILLEROT, Jacky (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: FFyL, UBA/Novedades Educativas. pp.133.
- CASTAÑEDA, Adelina, Rubén Castillo y Xóchitl Moreno (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica*. México: SEP/SEByN. Cuadernos de discusión No 15. pp. 67.
- CASTREJÓN Diez Jaime (1986). *Ensayos sobre política educativa*. México: Inap. pp. 337.
- CHEHAYBAR y Kuri, Edith (2000). *Técnicas para el Aprendizaje Grupal. Grupos numerosos*. México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés. pp. 163.
- COORDINACIÓN GENERAL DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN PARA MAESTROS EN SERVICIO et al (2002). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Guía de estudio*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. pp. 69.
- CZARNY, Gabriela (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de estudios 1997*. México: SEP/SEByN. Cuaderno de Discusión No 16. pp.62.
- DAVINI, Ma. Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós. pp. 163.
- DIKER, Gabriela y Flavia Terigi (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós. pp. 298.
- DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO (2005a) *Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio, La lectura en las escuelas de educación básica, Folleto Informativo*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. pp. 32.
- DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO (2005b) *Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio, La educación ambiental en la escuela primaria, Folleto Informativo*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. pp. 32.

- DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO (2005c) *Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio, La adquisición de la lectura y escritura en la escuela primaria Cuadernillo de diagnóstico personalizado. Elementos para la detección de necesidades de formación continua.* México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. pp. 30.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2002). *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. Guía de estudio.* México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. pp. 69.
- FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la Formación.* Buenos Aires: Novedades educativas. pp.127.
- GALVÁN, Luz Elena (1991). *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910.* México: CIESAS. pp. 278.
- GARCÍA Llamas, José Luis (1999). *Formación del profesorado; Necesidades y demandas.* Barcelona: Praxis. pp. 242.
- GONZÁLEZ Nevárez, Diana (1995) “Las escuelas normales y la formación docente” en Prudenciano Moreno Moreno, (coord.) (1995). *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional.* México: UPN. pp. 399-405.
- GUEVARA González, Iris. (2002) *La educación en México siglo XX.* México: Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 144.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base.* México: 2003, SEP/SEByN. Cuadernos de discusión No 1. pp. 85.
- HONORÉ, BERNARD (1980). *Para una teoría de la formación; Dinámica de la formatividad.* Madrid: Narcea. pp.175.
- IBARROLA, María de (1999). “La formación de profesores de educación básica en el siglo XX”, en Pablo Latapí (coord.) (1999). *Un siglo de educación en México II.* México, CNCA-FCE, pp. 230-275.
- IMBERNÓN, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado; Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Grao. pp.163.
- IMBERNÓN, Francisco (1999). “Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado” en Ferreres, Vicent y Francisco Imbernón (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica* Madrid: Síntesis. p. 13-24.
- JEREZ Talavera, Humberto (1986). “La DGCMPM no invade campos ni duplica acciones formativas” en Humberto Jerez Talavera (coord.)(1987). *Perspectivas de la formación, capacitación y actualización del magisterio.* México: Biblioteca de mejoramiento profesional del magisterio. pp. 161-186.



- MARCELO García, Carlos (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Espasa. pp. 526.
- MARTÍNEZ OLIVÉ, Alba (2000). “Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de educación Básica en Servicio 1995-2000”; en SEP (2000) *Memoria del quehacer educativo 1995-2000*. Vol. I pp. 149-172.
- MORÁN, Porfirio (1986). “Propuesta de evaluación y de acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica” en Pansza, Margarita *et al* (1986) *Operatividad de la Didáctica*. Tomo II. México: Gernika. p. 98-137.
- ORNELAS, Carlos (1995). *El Sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE/NF/FCE. pp. 371.
- PASILLAS, Miguel Ángel (1995). “Tres ámbitos de análisis para la formación de docentes: formación, profesión, institución” en Moreno Moreno, Prudenciano (coord.) (1995). *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional*. México: UPN p. 63-71.
- RODRÍGUEZ, Lucía (1988). “La racionalidad pedagógica y el discurso de la formación” en Moreno Moreno, Prudenciano (coord.) (1988). *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional*. México: UPN p. 197-203.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1984). “Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio” en SEP (1984). *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos (síntesis documental)*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación. p. 87-94.
- SEGOVIA, Felipe y Jesús Beltrán (1999). *El aula inteligente; Nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa. pp. 366.
- TAPIA, Guillermo (1994). “La formación del docente y el modelo educativo de la educación elemental. México, siglo XIX”; en Luz Elena Galván *et al* (coord.) (1994) *Memorias del primer simposio de educación*. México: CIESAS, Colección Miguel Othón de Mendizábal. Pp.363-374.
- TENTI Fanfani, Emilio (1995). “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente” en Moreno Moreno, Prudenciano (coord.) (1995) *Simposio Internacional; Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización; Documento de trabajo*. México: SEP/UPN. P. 49-61.

### **Referencias Hemerográficas.**

- ESTEVE, José M. “La aventura de ser maestro” en *Cuadernos de Pedagogía* n. 266. Febrero, 1998. p. 46-50.

GALVÁN, Luz Elena (1999) “Tradición magisterial. Formación de maestras y maestros en México” en *La Vasija* No 4. México: Enero-Abril de 1999. pp. 87-98.

ORIA Razo, Vicente (1997). “Desarrollo histórico de la Educación Nacional”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, No 33, Año VIII, Enero-Febrero 1997. pp. 32-36.

### Referencias Electrónicas.

ENCINAS, Abel (2002) “Los retos de la actualización docente” en *Visión Educativa, revista sonorensis de educación*, junio 2002: <http://www.sec-sonora.gob.mx/ve/ve3/10.html>

ESPINOZA, Ma. Eugenia. “Consideraciones sobre el magisterio de educación básica” en <http://www.unidad094.upn.mx/revista/41/considera.htm>

GONZÁLEZ Velasco, Luciano (1999) “La formación de docentes en educación abierta y a distancia” en *La Tarea* No 11, Agosto 1999, en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu11/gonz11.htm>

GONZÁLEZ Velasco, Luciano (2002). “El docente de la escuela pública en México”; en *La Tarea* No 16-17, Octubre del 2002, en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu16/gonza16.htm>

JUÁREZ Rodríguez, Adriana (2000) “La reforma educativa. Una conjugación entre sujeto y proyecto” en *Educación. Revista de Educación* No. 14, julio-septiembre, 2002. En <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/14/14Juare.html>

LATAPI Sarre, Pablo (2002). “La política educativa del Estado mexicano desde 1992”; en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>

MATA Vargas, Enrique (2002) “El normalismo en Jalisco, retos y perspectivas” en *Educación. Revista de Educación* No. 15, julio-septiembre, 2002. En <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/15/15Mata.html>

PLASCENCIA Vázquez, Felipe (1992). “Apuntes sobre los orígenes del normalismo en México”; en *La Tarea* No 4, octubre-noviembre de 1992, en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu1/plascencia1.htm>

SALINAS DE GORTARI, Carlos (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*; en [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_836\\_acuerdos](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_836_acuerdos)

SANTILLÁN Nieto, Marcela (2003). “*Situación y Perspectivas de las Universidades e Institutos Pedagógicos y su Rol en la Formación de Maestros en la Región*” México, pp. 60. en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/.../Informe%20U.%20Pedagógicas%20-%20México%20-%20Santillán.pdf>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999) “Acuerdo número 259 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación

Primaria” en *Diario oficial de la federación*, lunes 2 de agosto de 1999. En [http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/normat\\_academica/acuerdo259.htm](http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/normat_academica/acuerdo259.htm)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1978) “Acuerdo número 1 por el que se autorizan ajustes a los planes de estudio de educación normal primaria” en *Diario oficial de la federación*, viernes 24 de febrero de 1978. En <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgajuridicos/10ac1.htm>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa Nacional de Actualización Permanente para los Maestros de Educación Básica en Servicio: <http://pronap.ilce.edu.mx>

TIRZO Gómez, Jorge. “Las escuelas normales en México: de la unidad nacional del siglo XIX al compromiso de la diversidad de finales del siglo XX” en: <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/upn/vo113/sec71.html>

TRUJILLO, Guillermo. “¿La tercera es la vencida? Tres intentos con un mismo propósito: la actualización permanente de maestros de educación básica”; en: <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/dgn/formaciondocente/aporta/guillermotru/guillertru1.htm>

UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y DESARROLLO PARA LA ACTUALIZACIÓN, CAPACITACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS (1996). “Lineamientos generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las Entidades Federativas. Primera etapa”, en [http://pronap.ilce.edu.mx/materiales/documentos/normativos/lineamientos\\_generales](http://pronap.ilce.edu.mx/materiales/documentos/normativos/lineamientos_generales).

**ANEXO 1.**  
**CUESTIONARIO A DOCENTES QUE ASISTEN A LOS ENA**

Soy pasante de la Lic. en Pedagogía en la UNAM y realizo mi Tesis, cuyo tema central es la formación del maestro de educación básica en el área de actualización. Su amable colaboración me será de gran utilidad para alcanzar mis objetivos y analizar el estado del sistema de actualización que se ofrece a los maestros de educación básica. De antemano le agradezco su cooperación, su atención y su tiempo.

-----

Nombre:	_____
Delegación de la que procede:	_____
Años de labor profesional	_____
Año de egreso de la Escuela Normal:	_____
Grado que imparte en la educación básica:	_____
Examen o Curso en el que está inscrito:	_____
Inscrito en Carrera Magisterial:	SI                      No
Centro de Maestros al que asiste:	_____

**Instrucciones.** A continuación se le presenta un cuestionario que consta de 17 preguntas de carácter abierto, con la finalidad de que pueda responderlas libremente. Sus respuestas son sumamente importantes para desarrollar mi investigación por lo que le pido las conteste tomando como referencia su experiencia en los Cursos/Exámenes de Actualización del Pronap y siendo lo más sincero posible. Es importante que tome en cuenta que desde hace dos años, a algunos de los Cursos Nacionales se les cambió el nombre por Exámenes Nacionales.

1. ¿Qué importancia tiene para la educación básica contar con maestros actualizados?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. ¿Considera que existe una cultura de actualización de los docentes de educación básica? ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. ¿Cuál es la razón/razones principal/es por la/s que se inscribió a los cursos/exámenes nacionales y se actualiza?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. ¿Cuál es su opinión sobre el contenido de los cursos/exámenes nacionales de actualización? Explique su respuesta.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. ¿El contenido abordado en los cursos/exámenes es acorde con la realidad que se vive en el aula? Explique.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. ¿Lo aprendido en estos cursos/exámenes le han apoyado al momento de realizar su práctica profesional? ¿En qué aspectos?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. ¿Qué propondría para mejorar los cursos/exámenes nacionales de actualización?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. ¿Son aplicables en el salón de clases los conocimientos que adquiere en los cursos/exámenes? De ejemplos.

---

---

---

9. ¿Considera que los cursos/exámenes nacionales promueven la reflexión del maestro sobre su práctica profesional? ¿Por que?

---

---

---

10. ¿El contenido de los cursos/exámenes permite mejorar la práctica profesional a partir del análisis de los errores y los aciertos que en ésta a se dan? ¿Por qué?

---

---

---

11. Si estudia su curso/examen de manera grupal, ya sea con compañeros o en Centros de Maestros, ¿Hay intercambio de experiencias profesionales entre los profesores participantes? ¿Qué ha aprendido de estas experiencias?

---

---

---

12. ¿Considera que lo aprendido en los cursos/exámenes nacionales de actualización promueve que el maestro realice modificaciones en su práctica profesional? A) Si B) NO. ¿Por qué?

---

---

---

13. De acuerdo con su experiencia, ¿qué papel juega la reflexión del maestro sobre su práctica profesional en el aprendizaje del profesor en ejercicio?

---

---

---

14. De acuerdo con su experiencia, ¿qué papel juega en su aprendizaje continuo el intercambio de experiencias con sus compañeros

---

---

---

15. ¿Cuál es la razón principal por la que visita el Centro de Maestros?

---

---

---

15. ¿Qué le han aportado las asesorías?

---

---

---

16. ¿Considera que el objetivo y dinámica de las asesorías favorecen la reflexión del maestro sobre su práctica profesional? Explique.

---

---

---

17. ¿Qué opina del sistema de actualización que se ofrece a los maestros de educación básica? ¿Qué propondría para mejorarlo?

---

*Gracias por su cooperación*

**ANEXO 2.**  
**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A ASESORES DE CENTROS DE MAESTROS**

1. ¿Podría decirme su nombre y el curso que asesora?
2. ¿Qué formación tiene usted como asesor?
3. ¿Cuál es la estructura de los cursos que usted imparte y la metodología con la cual se abordan?
4. ¿Cuántos maestros acuden regularmente a sus asesorías?
5. ¿Considera que existe una cultura de actualización es los maestros?
6. ¿Cuál cree que sea el motivo principal por el que los maestros se inscriben a los cursos y asisten a las asesorías?
7. De acuerdo con lo que usted ha observado, qué actitud manifiestan los docentes frente a su actualización?
8. ¿Qué papel considera que juega la reflexión del docente sobre su práctica como elemento de formación?
9. ¿Considera que el maestro tiene el hábito de reflexionar sobre su práctica?
10. ¿Considera que la estructura de los cursos de actualización promueve que el maestro haga una reflexión sobre sí mismo y sobre su práctica?
11. ¿En su grupo de asesoría se dan intercambio de experiencias entre los maestros asistentes?
12. ¿Cuál es su opinión general de los cursos que imparte el Pronap y pues también del que usted imparte?
13. ¿Qué acciones considera pertinentes realizar para mejorar la actualización que se les ofrece a los maestros en el Pronap?

**ANEXO 3**  
**CUESTIONARIO PARA ASESORES DE CENTROS DE MAESTROS**

Soy pasante de la Lic. en Pedagogía en la UNAM y realizo mi Tesis, cuyo tema central es la formación del maestro de educación básica en el área de actualización. Su amable colaboración me será de gran utilidad para alcanzar mis objetivos y analizar el estado del sistema de actualización del PRONAP. De antemano agradezco su cooperación, su atención y su tiempo.

-----

Nombre: \_\_\_\_\_  
Examen o Curso Nacional que asesora: \_\_\_\_\_  
Años que ha participado como asesor de Exámenes o Cursos Nacionales \_\_\_\_\_  
Centro de Maestros en el que labora: \_\_\_\_\_

**Instrucciones.** A continuación se le presenta un cuestionario que consta de 17 preguntas de carácter abierto, con la finalidad de que pueda responderlas libremente. Sus respuestas son sumamente importantes para desarrollar mi investigación por lo que le pido las conteste tomando como referencia su experiencia como asesor de los Cursos/Exámenes Nacionales de Actualización del Pronap y siendo lo más sincero posible.

1. ¿Cuál es su formación académica y su formación como asesor?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿Qué objetivo tiene una asesoría y qué importancia tiene ésta para el curso?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. ¿Cuál es la dinámica de trabajo de sus asesorías?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿Cuántos profesores acuden regularmente a las asesorías?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿Considera que existe una cultura de actualización en los maestros de educación primaria? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. ¿Cuál considera que es el motivo principal por el que los profesores se inscribe a los cursos o exámenes nacionales y asiste a las asesorías?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. ¿Considera que el docente es consciente de la importancia de su actualización?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. De acuerdo con lo que usted ha observado, ¿qué actitud manifiestan los docentes frente a su actualización? ¿A qué puede atribuírsele?

---

---

---

---

9. ¿Qué papel juega la reflexión y análisis de aciertos y errores sobre la práctica profesional en el aprendizaje del profesor en ejercicio?

---

---

---

---

10. ¿Considera que la reflexión sobre la práctica como elemento de formación se presenta en la actualización de los docentes? ¿Por qué?

---

---

---

---

11. ¿La estructura de los cursos y el objetivo de los mismos favorecen la reflexión del docente sobre su práctica profesional? ¿Por qué?

---

---

---

---

12. ¿La dinámica de las asesorías promueven la reflexión del maestro sobre su práctica profesional? ¿Por qué?

---

---

---

---

13. ¿En las asesorías hay intercambio de experiencias entre usted y los profesores?, ¿Qué ha aprendido de éstas?

---

---

---

---

14. ¿Considera que los docentes aprenden más favorablemente al estudiar el curso o examen nacional de manera colegiada? ¿Por qué?

---

---

---

---

15. ¿Considera que el maestro tiene el hábito de reflexionar sobre su práctica profesional? ¿Por qué?

---

---

---

---

16. ¿Cuál es su opinión de los cursos o exámenes nacionales de actualización que imparten el PRONAP y qué propondría para mejorarlos?

---

---

---

---

*Gracias por su cooperación*



**ANEXO 4.**  
**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LA COORDINADORA GENERAL DEL**  
**CENTRO DE MAESTROS ROSARIO GUTIÉRREZ ESKILDSEN**

1. ¿Qué es el Pronap y qué papel juegan los Centros de Maestros en éste?
2. ¿Cuál es el personal que opera en los Centros de Maestros?
3. ¿Qué actividades se desarrollan en estos espacios?
4. Aproximadamente ¿cuántos maestros asisten a los cursos?, ¿A cuál curso acuden más?  
¿cuál es la estructura de éstos?
5. ¿Por qué considera que los maestros se inscriben al curso?
6. ¿Cuántos maestros acuden regularmente y qué servicios requieren más?
7. Actualmente cada Centro de Maestros tiene una orientación y la de éste es “Ética docente”, ¿qué tipo de acciones se llevan a cabo dentro de esta línea?
8. Comentabas que a las escuelas se les daban cursos de actualización en las Juntas de Consejo Técnico, ¿las escuelas los solicitan, ¿cómo han sido recibidos?
9. ¿Los cursos han tenido el impacto previsto?
10. De acuerdo con lo que ha observado, ¿considera que existe una cultura de actualización?, ¿qué actitud tienen los docentes frente a su actualización?, ¿considera que el maestro es consciente de la importancia de su actualización para mejorar la calidad educativa?
11. ¿Qué papel considera que juega la reflexión del docente sobre su práctica como eje de formación?, ¿la estructura de los cursos la favorece?, ¿cree que el maestro tiene el hábito de reflexionar sobre su práctica?
12. ¿Cuál es su opinión sobre los cursos y cómo cree que podrían mejorarse?

**ANEXO 5**  
**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LA COORDINADORA ACADÉMICA**  
**DEL CENTRO DE MAESTROS ROSARIO GUTIÉRREZ ESKILDSEN**

13. ¿En qué consiste el Pronap y qué papel juegan los Centros de Maestros en éste?
14. ¿Cuál es la función que usted realiza en el Centro de Maestros.
15. Desde su punto de vista ¿Por qué crees que los maestros se inscriben al curso?
16. ¿Cuántos maestros acuden regularmente y qué servicios requieren más?
17. ¿Los cursos han tenido el impacto previsto?
18. De acuerdo con lo que ha observado, ¿considera que existe una cultura de actualización?
19. ¿Qué actitud tienen los docentes frente a su actualización?
20. ¿Considera que el maestro es consciente de la importancia de su actualización para mejorar la calidad educativa?
21. ¿Qué papel considera que juega la reflexión del docente sobre su práctica como eje de formación?
22. ¿La estructura de los cursos favorece la reflexión sobre la práctica?
23. ¿Favorece la dinámica de las asesorías la reflexión del docente sobre su práctica?
24. ¿Considera que el maestro tiene el hábito de reflexionar sobre su práctica?
25. ¿Cuál es su opinión sobre los cursos y cómo cree que podrían mejorarse?