

01070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

TESIS PARA OBTENER LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

“ PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA DETECCIÓN
DE NECESIDADES DEL PROGRAMA DE
ACTUALIZACIÓN DOCENTE PARA PROFESORES DE
LICENCIATURA (DGAPA) EN LA ENEP ARAGÓN ”

TESIS PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA PRESENTA :

HILDA DEL CARMEN PATRACA HERNÁNDEZ

ASESOR: DR. JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ

FAC. DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CIUDAD UNIVERSITARIA,



MÉXICO D.F. ENERO 2005

DIVISION
ESTUDIOS DE POSGRADO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

m. 340908

DEDICATORIAS

A mi ser creador....por darme la grandiosa oportunidad de existir. Gracias Dios Mío.

A mis Padres...por ser quienes son, esos seres únicos que exactamente necesitaba, para provocar en mí el deseo constante de vivir plenamente y realizar mis más caros anhelo. Los quiero siempre.

A Jorge Marcos...Por tu amor, comprensión y apoyo en todo momento. Tu sabes cuanto te quiero.

A mis hijos...A mis amados hijos, mi inspiración y fortaleza, la más hermosa creación de mi propia existencia. Gracias por estar aquí.

A mi incomparable familia...Mis queridos y admirados abuelitos y tíos donde quiera que se encuentren, siempre están en mi corazón , a mis primas y sobrinos. Sin ustedes no sería quién soy.

A Norayma y Mary Paz...Por compartir conmigo la grata aventura que desemboca hoy en este trabajo. Están en mis mejores recuerdos.

A ti Isa...Por tu grata amistad, tu sabiduría y tu incalculable apoyo. Gracias por todo eso.

A mis amigas...Con todo mi cariño y agradecimiento por sus atinados consejos y su compañía (ustedes bién saben quienes son)...

**Gracias Cris
Gracias Caro
Gracias Eva
Gracias July**

A ti Mayra...Por estar siempre presente. Gracias por todo.

A mi asesor...Dr. José Luis Romero Hernández, por su paciencia, sus conocimientos y su apoyo incondicional.

A mis maestros sinodales...Por su tiempo, sus consejos y su sapiencia. Mil gracias.

Dr. José Manuel Villalpando
Dr. Ángel Sáiz Sáez
Dra. María Concepción Barrón Tirado
Dr. Antonio Carrillo Avelar

A todos mis valiosos maestros....Porque gracias a cada uno de ellos puedo cumplir este sueño.

A usted Dra. Marina Arjona...Porque sus palabras serán siempre una sabia y reconfortante experiencia. Su recuerdo me hace fuerte cuando más lo necesito.

Reflexiones encadenadas...

La verdadera sabiduría no consiste en tener conocimientos de hechos aislados, sino de sistemas ordenados, de hechos relacionados.

Standing, E.M.

La planificación es simplemente un sustituto de la buena suerte.

Shuck.

Su voz incorpora un eco
Que galopa por las letras
Y es su ausencia la cadena
Que eslabona nuestros verbos.....

Marina Arjona
in memoriam ✧

ÍNDICE

Dedicatorias

Presentación.....pág.1

CAPÍTULO 1 LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA COMO PUNTO DE PARTIDA
.....pág 6

1.1 Visión y misión de la planeación estratégica

1.2 Etapas de la planeación estratégica

1.3 Vinculación de la planeación estratégica con el área educativa.

1.4 El concepto de competencia laboral integrado en la planeación
estratégica educativa.

**CAPÍTULO 2 EL PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN LA UNAM-
ENEP ARAGÓN.....pág 43**

2.1 Referentes contextuales de la formación y actualización docente en
México.

2.2 La formación y actualización docente frente al discurso de la
pedagogía contemporánea

2.3 El programa de actualización docente en la UNAM

**CAPÍTULO 3 ELEMENTOS PARA UNA DETECCIÓN DE NECESIDADES DE
ACTUALIZACIÓN DOCENTE BASADOS EN LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA**
.....pág 64

3.1 Análisis de discrepancias

3.2 Modelos de evaluación de necesidades.

3.2.1 Modelo Inductivo

- 3.2.2 Modelo Deductivo
- 3.2.3 Modelo Clásico

3.3 Método Participativo de Resolución de Problemas

CAPÍTULO 4 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN, RELATIVA LA METODOLOGÍA PARA DETECTAR NECESIDADES DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN LA ENEP ARAGÓN.....pág.79

- 4.1 Determinación de la muestra de investigación
- 4.2 Diseño y elaboración de los instrumentos de investigación
- 4.3 Recolección de datos
- 4.4 Análisis de resultados.
 - 4.4.1 Análisis Cualitativo
 - 4.4.2 Análisis Cuantitativo
 - 4.4.3 Graficación

CAPÍTULO 5 PROPUESTA METODOLÓGICA.....pág 118

- 5.1 Introducción.
- 5.2 Objetivo.
 - 5.2.1 Visión
 - 5.2.2 Misión
- 5.3 Justificación.
- 5.4 Metodología.
- 5.5 Análisis de Datos.

CONCLUSIONES.....pág 132

ANEXOS.....pág 137

GLOSARIO.....pág 152

BIBLIOGRAFÍA.....pág 153

PRESENTACIÓN

Dentro del contexto socioeconómico que nuestro país vive, la educación no puede estar ajena a estos cambios, especialmente en lo que respecta a los cuadros profesionales que requiere el aparato productivo del mercado internacional.

Es por ello que, a la educación superior se le ha asignado el papel de incrementar el número de profesionales que permitan satisfacer la demanda en el mercado laboral. Por lo que se hace indispensable reforzar su carácter bivalente, es decir, que permita incorporar y desarrollar en los docentes y por ende en los estudiantes las habilidades y competencias profesionales relacionadas con alguna rama productiva, así como prepararlo intelectual, académica y humanísticamente para su óptimo desempeño, es decir dotarlos de una formación integral que responda a las necesidades que se le exigen, pero también que necesita en su proceso de formación.

Las transformaciones que desde hace dos décadas el mundo ha experimentado, lo han convertido en una "aldea global", caracterizándolo por un avance sin precedentes en el comercio internacional, la inversión extranjera directa, los flujos de tecnología

transfronterizos, las operaciones globales de capital y la difusión e intercambio de información a escala mundial¹.

Ante este abrumador escenario, se ha intensificado la competencia nacional e internacional en los mercados de trabajos y de productos, estimulando a los trabajadores a aprender nuevas habilidades y a las empresas a adoptar nuevos métodos de producción

Por estas razones, el nuevo modelo educativo debe de considerar un cambio urgente en sus procesos y en sus conceptualizaciones, entendiendo que la *actualización* y la *formación docente* en la educación superior contribuirán a constituir un espacio valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida en sociedad.

Por lo que la UNESCO a este respecto propone.”....*un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la*

¹ Michalsky, Wolfgang y Barry Stevens. **“Economía, Sociedad y Capacidades: retos para la educación y la capacitación en el siglo XXI**, en Educación del siglo XXI, Noriega editores, México, 1999. Pág. 150.

consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz”²

Pretensiones ideales y justas, pero que sin embargo son complejas en su realización por la ardua labor que implican, en donde se hace indispensable el replanteamiento de nuestro quehacer pedagógico en las áreas de conocimiento en las que nos desarrollamos como profesionales de la educación.

A raíz de estos razonamientos se plantea este trabajo de investigación, partiendo de la práctica educativa que se desarrolla en la Unidad de Planeación, específicamente en el Departamento de Planeación Académica a cargo de la que suscribe.

Como una necesidad “sentida “ en un primer momento, para pasar después a un diagnóstico sistemático de la situación respecto a la Actualización y Formación Docente en la ENEP Aragón, y con ello dar pie a una propuesta desde la perspectiva de la planeación estratégica y todos sus elementos.

Es por ello, que en el primer capítulo se plantea como punto de partida a la planeación estratégica, y aún cuando resulte paradójico, es la que nos permite realizar nuestro diagnóstico, ejecutar las acciones pertinentes para solucionar el problema y además ofrecer una propuesta al respecto, articulando modelos de detección de

² UNESCO. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI...p.4

necesidades así como el método participativo, con la intención de aproximar a nuestros docentes al concepto de *competencias laborales a través de la formación docente*.

De la misma manera, en el segundo capítulo se hace una referencia histórica de los programas de actualización y formación docente en México y posteriormente en la Universidad Nacional Autónoma de México de manera específica, analizando estos tópicos frente al discurso de la pedagogía contemporánea.

Continuando con nuestra investigación, en el capítulo cuatro se analizan los elementos para una Detección de Necesidades de Actualización Docente, con el respectivo diagnóstico de discrepancias basado en la Planeación Estratégica.

Arribando así al capítulo cinco, en donde desembocan todos los análisis presentados anteriormente, que dan paso a la estructura de la propuesta metodológica objeto de esta investigación.

Es así como se desarrolla nuestro trabajo, en un decidido intento por llenar el vacío de los cursos “sin rumbo”, “desarticulados”, pero que son de lo primero que echamos mano, y que ofrecen una esperanza incipiente por mejorar “ese algo” que surgió con la intención de fortalecer la labor de los profesores, y que es tarea de los pedagogos, como punto de partida (y de llegada también) reencontrar el camino hacia una verdadera formación docente.

Sabemos que es utópico el pensar que con uno o varios cursos se pueda dar ese salto, pero sí estamos ciertos de que esto puede ser el generador que estimule la conciencia de los involucrados en el proceso educativo, además de aprovechar los recursos con los que ya contamos, para posteriormente producir variadas y cada vez mejores ideas, que enriquezcan la tarea educativa. Asimismo, crear ese vínculo entre la funcionalidad técnica y la formación desde la perspectiva humanística, que si bien históricamente hay partidarios entre una y otra, existe también la postura que apuesta a la *integración congruente*³ de ambas partes.

Por tales motivos, es importante responder a priori: ¿Qué puede esperarse de esta investigación?, ¿Qué alcances y limitaciones tiene?, ¿Cuáles son los beneficios que aportará?, ¿A quiénes apoyará?

De este trabajo puede esperarse, una ardua investigación sistemática a través de factores metodológicos fundamentados con rigor científico⁴, los cuales están planteados a lo largo de la misma y que ofrecen respuesta a una necesidad de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón: La Actualización y Formación Docente. Dando de esta manera respuesta a otra de las interrogantes, que es la de brindar apoyo eficaz y eficiente a las jefaturas de carrera de la escuela con respecto a las propuestas de cursos de actualización y formación

³ Casillas, Muñoz Ma. De Lourdes. "Los Procesos de Planeación y Evaluación" ANUIES, primera reimpresión, Colección: Temas de hoy en la Educación Superior, No. 10, México 1997, pág. 42

⁴ Razavieh, Jacobs A. **Introducción a la Investigación Pedagógica**, editorial Mac Graw-Hill, 2ª edición, México D.F. 1994 pág. 25-30.

docente, beneficiando directamente profesores con cursos que los guíen hacia una formación integral, así como a los alumnos, quienes obtendrán un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad que resulte significativo.

A través de estos puntos de análisis ponemos a su consideración este trabajo, dando paso de esta manera a los elementos que lo constituyen, dentro del cual existen elementos administrativos y académicos, que lo involucran en una parte de la ahora llamada *Gestión Educativa*".

CAPÍTULO 1 FUNDAMENTOS DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA.

Presentación.

La finalidad de este primer capítulo, es articular la Planeación Educativa con la Planeación Estratégica integrando el concepto de Competencia Laboral, en aras de una fundamentación que permita, elaborar una propuesta metodológica para detección de necesidades de formación y actualización docente en la ENEP Aragón, contribuyendo así a sistematizar procesos, permitiendo realizar una selección de cursos y diplomados con bases precisas, generadoras de productos de calidad.

1.1 La Planeación Estratégica como punto de partida

El diseño de toda propuesta metodológica debe sustentarse en un sólido ejercicio de planeación, razón por la cual, en este capítulo se expondrá el porqué del concepto de *planeación estratégica* como el punto de partida en la planeación tradicional. Para ello, revisaremos los conceptos de *planeación* y de *estrategia* con la intención de articularlos y posteriormente analizaremos las etapas de la planeación estratégica y su vinculación con el área educativa.

La planeación es entonces, la función y la primera fase del proceso administrativo, que tiene como finalidad la determinación del curso concreto de las acciones que habrán de efectuarse en una actividad; lo cual involucra, entre otros aspectos, la fijación y selección de diversas alternativas, la determinación de las normas y políticas que las orientarán, la secuencia en las operaciones y tareas a realizar, expresadas en términos de tiempo, recursos y medios necesarios para su puesta en marcha.

La Planeación Estratégica está considerada como uno de los elementos de la administración indispensables para el establecimiento de una cultura de calidad dentro de una organización, ya que busca definir su rumbo y de manera consciente establecer una estructura apropiada para que las actividades se orienten hacia la productividad, la calidad y la competitividad.⁵

Bajo esta perspectiva, la planeación es un ejercicio que consiste en utilizar la información con la cual contamos, repasando la mejor forma de encaminar nuestras acciones para lograr, en un futuro, los fines que nos proponemos.

⁵ Rodríguez Coembeller, Carlos, **El nuevo escenario: la cultura de calidad y productividad en las empresas. ITESO.**

En cambio estrategia es, según Ken'ichi Ohmae, la forma por medio de la cual una institución, empresa o corporación canaliza esfuerzos para diferenciarse positivamente de sus competidores utilizando sus ventajas relativas , para satisfacer mejor a sus “clientes”, que en el caso específico de esta investigación, sería a sus profesores y por ende a sus alumnos.

Por lo que con base en este par de ideas, puede definirse a la planeación estratégica como, “el conjunto de acciones que en el presente hace una institución, empresa u organización, encaminadas al logro de resultados a futuro, que le permitirán, tomar decisiones con la mayor certidumbre posible, organizando eficaz y eficientemente los esfuerzos necesarios para ejecutar esas decisiones y darles el seguimiento correspondiente, todo ello en el marco de las contingencias por las que pueda atravesar la organización en el corto, mediano y largo plazos⁶ .

Como punto de partida, es necesario señalar que no existe un sistema de planeación que deba ser adoptado por las organizaciones, sino que los sistemas deben ser diseñados para que se adapten a las características actuales y particulares de éstas, debido a que cada organización difiere en algunos aspectos (o en varios) de las demás, no exceptuando, por supuesto los sistemas de planeación educativa. Razón por la cual elegimos a la

⁶ Pinto Roberto, *Planeación Estratégica de Capacitación Empresarial*. Ed. Mc. Graw Hill, México, marzo 2000, p. 67.

Planeación Estratégica como la más idónea para nuestra investigación, considerando sus cuatro aspectos básicos ⁷

1. La Planeación trata con el porvenir de las decisiones actuales, lo que significa que la planeación estratégica observa la cadena de consecuencias de causas y efectos durante un tiempo, relacionada con una decisión real o intencionada que tomará el director. También observa las posibles alternativas de los cursos de acción en el futuro, y al elegir alguna de ellas, éstas se convierten en la base para tomar decisiones presentes.

La esencia de la Planeación Estratégica consiste en la identificación sistemática de las oportunidades y amenazas que surgen en el futuro, que combinados con otros datos importantes proporcionan la base para que una organización (en este caso educativa) tome mejores decisiones en el presente para explotar las oportunidades y evitar las amenazas, (todo ello será retomado más adelante). Planear significa diseñar un futuro deseado e identificar las formas para lograrlo.

2. Es un proceso que se inicia con el establecimiento de metas organizacionales, define estrategias y políticas para lograrlas y desarrolla planes detallados para asegurar la implantación de las estrategias y así obtener los fines buscados.
3. La planeación estratégica es una actitud, una forma de vida; requiere de dedicación para actuar con base en la anticipación y determinación para planear constante y sistemáticamente como parte integral de la dirección.

⁷ Steiner A, George., ***Planeación Estratégica***, CECSA, México 1983

4. Un sistema de planeación estratégica une tres tipos de planes fundamentales: programas a mediano plazo, presupuestos a corto plazo y planes operativos.

La planeación estratégica, es también el esfuerzo sistemático y formal de una organización para establecer sus propósitos, objetivos, políticas y estrategias básicas, para desarrollar planes detallados con el fin de ponerlos en práctica y así lograr las metas y fines de la organización.

Nuestra máxima casa de estudios, contempla todos los aspectos anteriores, sin embargo existen proyectos que al generarse en macro escala, pierden los procesos más específicos o micro procesos, siendo de singular importancia para el logro de los objetivos, que es el caso a analizar en esta investigación, el aspecto de los cursos de actualización docente. Por tal razón, presentamos los elementos de la planeación estratégica.

1.2 Elementos de la Planeación Estratégica.

La planeación estratégica plantea algunos elementos esenciales que a continuación analizaremos:

La **Visión**,⁸ define la posición y características o atributos deseables que la propia entidad o dependencia espera poseer o alcanzar en un plazo determinado, generalmente de igual duración que el horizonte de planeación definido en el plan. Dicha posición con características o atributos en su redacción se expresan en presente como si ya fuesen reales.

⁸ UNAM, Guía para ***La formulación de planes de desarrollo***. Dirección General de Desarrollo Institucional, Secretaría de Planeación. México, 1996. P. 4

La **Misión**, expresa la razón de ser de la entidad o dependencia y el estado ideal que desea alcanzar, manifestado en diferentes niveles de abstracción, ya sea a través de un lema o mediante la declaración de sus propósitos básicos y de su alcance.⁹

Asimismo, para poder lograr los propósitos (misión y visión), es necesario auxiliarnos de las **políticas** ¹⁰, como los lineamientos que marcan los límites generales dentro de los cuales se han de realizar las acciones de la entidad o dependencia. Dentro de las características básicas que deben tener las políticas están las siguientes:

La Pertinencia, ya que deben corresponder a las funciones y competencias de la entidad o dependencia.

Ser Realistas, puesto que deben basarse en el análisis situacional y tomar en cuenta los recursos disponibles.

La Claridad, porque deben ser expresadas en un lenguaje claro y ser lo suficientemente explícitas para ser comprendidas por los miembros de la institución.

Ser inspiradoras, ya que deben coadyuvar a orientar las voluntades hacia los propósitos institucionales.

La planeación estratégica parte de lo que denominamos **diagnóstico o análisis situacional**, que consiste en estudiar el estado actual que guarda la

⁹ IBIDEM , p. 10. ⁶ UNAM, ***Seminario sobre temas de planeación Universitaria***. Secretaría de Planeación . Dirección General de Desarrollo Institucional. ENEP Aragón . México, 19 de junio al 6 de julio de 1998. s/p.

¹⁰ UNAM, ***Seminario sobre temas de planeación Universitaria***. Secretaría de Planeación . Dirección General de Desarrollo Institucional. ENEP Aragón . México, 19 de junio al 6 de julio de 1998. s/p

institución o área tanto a nivel *interno* como *externo*. El diagnóstico constituye un elemento o componente del proceso general de planeación que permite analizar y precisar la naturaleza y magnitud de los problemas que afectan a una actividad o programa y sus implicaciones para el futuro si las condiciones o el estado de la actividad no cambian ¹¹.

En el **análisis interno** se deben valorar las *fortalezas y debilidades* de las distintas áreas que conforman la institución; es decir, se debe realizar un análisis de los recursos y elementos que la integran con el propósito de conocer el estado o situación actual. Es recomendable que dicha valoración se realice no sólo por la institución o instancia misma, sino que se complemente con la percepción y valoración de otras entidades como padres de familia, estudiantes, comunidad, empresarios, etc., dependiendo de la naturaleza de la instancia o área. La percepción de las **fortalezas y debilidades** debe contemplar a las distintas áreas como la docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura, administración, vinculación, etc., donde cada una de ellas deberá ser analizada en sus distintos componentes o elementos de desarrollo.

Para poder llevar a cabo el análisis minucioso de estos elementos de desarrollo se sugiere agrupar criterios cualitativos y cuantitativos. Asimismo, es recomendable aplicar algunas técnicas de planeación participativa como la TKJ ¹² y la Conferencia de Búsqueda, donde se recupere la valoración de

¹¹ Ahumada, Jorge. La Planificación del Desarrollo. ICIRA. Santiago de Chile, 1969. P. 59.

¹² Lara, Rosano, Felipe. La técnica TKJ de planeación participativa. Fundación Barros Sierra. Cuadernos prospectivos 6 A. Abril 1977, México. Pp. 1-4.

quienes se encuentran involucrados en los procesos de ejecución: como usuarios o personal, permitiendo mayor claridad para percibir los problemas y sobre todo que permitan también plantear algunas propuestas de solución a los mismos.

En el **análisis externo** se deben valorar las *oportunidades y amenazas* que se presentan.

Las oportunidades son aquellos factores o variables sociales, económicos, políticos, legales o culturales, entre otros, como sus interrelaciones y tendencias que pueden impactar favorablemente en el funcionamiento de la entidad o dependencia.

Las amenazas son aquellos factores y variables sociales, económicos, políticos, legales y culturales, entre otros, como sus interrelaciones y tendencias, que pueden impactar desfavorablemente en el funcionamiento de la entidad o dependencia.

Una vez que se tiene la información suficiente respecto al diagnóstico, se pueden formular con toda claridad y seguridad los *objetivos y metas*.

Un objetivo es un fin al que se quiere llegar, es decir, debe plantear el qué y para qué en términos cualitativos, debiendo ser claro y concreto, es recomendable iniciar con un verbo en infinitivo, para darle mayor claridad.

Por lo tanto, los objetivos deben ser:

Flexibles en cuanto a la posibilidad de modificación cuando surge alguna contingencia inesperada.

Comprensibles, es decir deben ser expresados en un lenguaje claro y conciso de tal forma que sean entendibles para los involucrados.

Orientadores porque guían la toma de decisiones.

Motivadores ya que deben invitar a hacer lo necesario y razonable para lograrlos.

La meta es también un planteamiento de lo que se quiere lograr, sólo que en términos cuantitativos, es decir, debe expresar elementos cuantificables como tiempos, porcentajes, números reales, etc.

Ésta debe mantener coherencia con el objetivo. Es recomendable desarrollar la(s) meta (s) a partir de un objetivo guiándonos por un diseño de árbol, como por ejemplo, planteando las **metas**, las cuales se sugieren deben ser:

Contribuyentes, ya que deben apoyar el cumplimiento de los objetivos de una institución.

Concretas, porque deben establecerse en términos concretos, definir con claridad lo que se espera que ocurra.

Alcanzables, que establezcan *qué* y *cuándo* se va a lograr, incluyendo la asignación de tareas y unidades responsables.

Cuantificables, que puedan cuantificarse en términos tales como cantidad, calidad, tiempo, o en pasos específicos a seguirse, es decir en acciones.

Medibles y evaluables, que establezcan un indicador, como: índice, porcentaje, tasa, etc., que permita valorar su grado de avance.

Para poder alcanzar los objetivos y las metas se hace necesario formular **estrategias**, es decir, el modo o la manera en que se hará factible llegar a lo propuesto. Es recomendable plantear estrategias alternativas que permitan asegurar el logro de los objetivos, ya que si alguna fórmula o modelo para llegar a él se obstaculiza por determinadas circunstancias, se pueda contar con otras opciones para llegar a feliz término.

Para Acle Tomasini una estrategia “es el conjunto de acciones que deberán ser desarrolladas para lograr los objetivos estratégicos, lo que implica definir y priorizar los **problemas** a resolver, plantear soluciones y determinar los responsables para realizarlas, asignar recursos para llevar a cabo y establecer la forma y periodicidad para medir los avances” ¹³

A partir de lo anterior se hace posible desglosar una serie de actividades que permitan de manera ordenada ir cumpliendo con lo propuesto, donde la evaluación y el control constante permiten ir haciendo las adecuaciones pertinentes.

¹³ Acle, Tomasini, Alfredo. *Planeación Estratégica y Control Total de Calidad.* México 1989. p.84.

Por evaluación entendemos la constante contrastación de las acciones respecto a lo que se tiene propuesto como objetivo y como meta, es decir se deben ir valorando los alcances que se van teniendo tanto en el campo cualitativo como en el cuantitativo.

Debe cuidarse que exista coherencia entre objetivo y meta verificando que la diferencia entre ambos se contemple en los aspectos cualitativos y cuantitativos respectivamente, asimismo se debe seguir una correspondencia con las estrategias y actividades, estando siempre presente la posibilidad de evaluación, así como los medios necesarios para ello.

Partiendo de lo anteriormente señalado, tenemos los elementos básicos para fundamentar una metodología para la detección de necesidades de formación y actualización docente, en la ENEP Aragón, articulando estos elementos con la educación.

1.3 Vinculación de la Planeación estratégica con el área Educativa.

Se puede señalar que como lo menciona Jardón Hernández, la Planeación surge más que como un método de acción, como un procedimiento de análisis acerca de la urgencia, perspectiva y consecuencia del proceso de industrialización, y aún cuando no hay una definición universalmente aceptada de planeación, si existe una convergencia de ciertos aspectos:

* Es un proceso de toma de decisiones

- * Este proceso se lleva a cabo antes de efectuar una acción
- * Es un proceso que está orientado a generar situaciones futuras deseadas

Bajo este mismo tenor, y debido a la desigualdad que existe entre los recursos con los que cuenta la Universidad y las necesidades que con ellos se tienen que cubrir, entre ellas la de actualización y formación docente, que es la que nos ocupa; las instituciones educativas se han visto en la necesidad de implantar a su sistema de organización, métodos avanzados de administración que permitan obtener resultados óptimos, llegando a la conclusión de que exista la posibilidad de que las instituciones educativas sean administradas como empresas.

Sin embargo, existen ciertas diferencias entre las concepciones de *administración* y *planeación* que manejan los administradores y los planeadores educativos, para los primeros, la planeación es una fase del proceso administrativo, mientras que para los segundos la administración es un instrumento al servicio de la planeación.

Para nuestro análisis, todo lo anterior nos llevaría a retomar tres conceptos que en administración son básicos; Eficiencia, Rendimiento y Productividad.¹⁴

Se dice que un sistema es eficiente que otro cuando ambos trabajan con igual cantidad de recursos, pero una de ellos obtiene más y/o mejores resultados o

¹⁴ Leslie W. Rue, *Administración, Teoría y Aplicaciones*, Edit. Alfa omega, México 1994, p.33

bien cuando uno contando con menos recursos logra alcanzar iguales resultados que el otro.

Ahora bien, el rendimiento es el resultado que se obtiene al dividir los productos del sistema entre los factores que se invierten en el proceso, expresados en sus particulares unidades de medida. El concepto de productividad es el mismo, pero aplicado a personas o métodos de trabajo.

Cabe aclarar que aunque la evaluación de estos factores se refiere a la medición cuantitativa de los resultados, a nivel educativo es indispensable hacer algunas simplificaciones a través de las cuales sea posible obtener resultados. "Por ejemplo en ocasiones puede asumirse que la calidad de los individuos que ingresan a dos sistemas diferentes es la misma; por lo tanto, la comparación del número de los egresados de sus sistemas y de la preparación alcanzada puede dar una idea acerca de cuál de los dos es más eficiente" ¹⁵, respecto a esto, es necesario mencionar que la información que se genera en cuanto a ingreso, permanencia y egreso es de gran utilidad para la toma de decisiones a nivel institucional, ya que permite tomar conciencia de que la administración escolar es un elemento primordial para el adecuado desempeño del trabajo docente, pensando de esta manera, en la actualización y formación de los profesores.

11. ¹⁵ Pérez Rocha, Manuel. *"Eficiencia del Sistema de Educación Superior"* La Planeación Universitaria en México, UNAM, ANUIES, México 1970, pag. 77.

Y es así, como también provee de la información necesaria que coadyuva en la creación de tácticas de desarrollo y como ya se había mencionado, en la toma de decisiones encaminadas a mejorar la calidad de la educación.

Al hablar de *eficiencia*, necesariamente tenemos que referirnos a un sistema, el cual está formado por un conjunto de elementos que interactúan entre sí con el fin de alcanzar una meta común, pero a su vez está interrelacionado con el medio circundante y por tanto persigue un fin social.

Desde esta perspectiva, la eficiencia se tiene que considerar desde dos ámbitos: interna y externamente. La primera se circunscribe a la relación existente entre los factores que ingresan a un sistema determinado y lo que se espera de ellos. A nivel educativo esta última estaría representada por el beneficio que para el país y la sociedad van a significar los egresados de dicho sistema; por lo que un elemento básico para lograr un nivel óptimo de eficiencia es la transmisión de información tanto a nivel interno como externo, es decir con otras instituciones.

La administración como instrumento de la planeación coadyuva al establecimiento de los sistemas y procedimientos a través de los cuales se transmite el flujo de información que permite llevar a cabo la planeación. Para realizar esto, es sumamente necesario instituir un sistema de información que facilite el intercambio de datos entre los diferentes niveles, dependencias e instituciones externas.

En este sentido, el proceso de planeación debe incluir a todos los sectores de la comunidad universitaria pero debe recaer en un solo órgano, en este caso la

Unidad de Planeación, cuyas funciones primordiales son ¹⁶ realizar diagnósticos, estudios técnicos, establecer alternativas y presentar proyectos y/o recomendaciones, para coadyuvar a optimizar los procesos y productos en todas las áreas que conforman la ENEP Aragón, que por supuesto recaen en la formación de alumnos y docentes.

A partir de lo anterior podemos decir que las acciones administrativas que se realizan a nivel universitario pueden dividirse en dos grupos: operativas y creativas.

La administración operativa incluye las actividades primarias de la universidad, tales como: docencia, investigación y difusión cultural, así como las políticas, normas, sistemas y procedimientos vigentes en la institución. Este tipo de administración incluye todos los procesos administrativos rutinarios que no están relacionados con decisiones de alto nivel.

La administración creativa es aquella que define, implementa y evalúa políticas, normas, sistemas y procedimientos de la institución para adaptarlas mejor a sus objetivos, al desarrollo, necesidades y recursos de la sociedad. De acuerdo con este concepto y con lo visto anteriormente esta tarea correspondería al proceso de planeación.

No obstante, la división anterior, tanto la administración (ya sea creativa u operativa) como la planeación educativa, deben tener un conocimiento claro de

12. ¹⁶ ***Manual de Organización Académico Administrativa***, Unidad de Planeación, ENEP Aragón, UNAM.

los procesos académicos, de tal manera que no sólo se limiten a la adecuada distribución y utilización de los recursos humanos y materiales, sino que sean en sí mismas un medio transformador de la educación superior.

En este sentido, “La administración y organización educativa, en el ámbito institucional, los mecanismos e instrumentos para la asignación de recursos, la promoción y el apoyo a sus actividades humanísticas, científicas y tecnológicas, y la orientación de sus actividades hacia los requerimientos del desarrollo nacional, son grandes rubros que se perfilan como objeto de la administración de la educación superior”¹⁷ * .

Por otra parte, si bien es cierto que entre planeación y administración educativa existe cierta interacción, en la cual la primera hace un análisis de las instituciones y crea líneas a seguir, que son puestas en marcha por la administración y permiten guiar a la institución a las metas previstas. También es patente que la planeación educativa ha presentado un mayor desarrollo teórico fundamentado por la cantidad de material bibliohemerográfico existente. Ello causado primordialmente por el carácter instrumental con que la administración se ha venido llevando a cabo. Debido a que esta función es realizada por personal ajeno al ámbito educativo, el cual no considera que la administración curricular apoya no sólo a la docencia sino también a la investigación, difusión y extensión de la cultura.

Lo señalado anteriormente, “...pone implícitamente de manifiesto la necesidad de una disciplina administrativa, construida desde y para la educación, que

¹⁷ Mendoza, J. Y Navarro, M.A. ***Problemática de la administración y la planeación de la educación superior en México. UNAM***, ANUIES, México, 1970, pag. 77.

contempla necesariamente en los procesos de dirección, presupuestación, gestión, ejecución, cambio, evaluación, no una racionalidad abstracta y formal sino una racionalidad educativa” ¹⁸.

Cabe mencionar en este punto que en términos generales las estrategias de planeación se han clasificado con base en los siguientes criterios ¹⁹

Por su Extensión:

- < Global
- < Sectorial
- < Regional
- < Urbana

Por su Política Administrativa

- < Estatal
- < Empresarial
- < Compulsiva
- < Indicativa
- < Centralizada
- < Descentralizada
- < Descendente
- < Ascendente
- < Integral
- < Totalitaria
- < Democrática
- < Tecnocrática

Mendoza, J. Op. Cit.pp.53 y 54¹⁸

¹⁹ . Ackoff,R. ***Un concepto de Planeación de Empresas***. Ed. Limusa, México, 1972

< Por participación

Por los Resultados Esperados

< Asignación (se dirige a mantener a la sociedad en equilibrio).

< Innovadora (se dirige a su transformación).

Por su Estrategia

< Normativa

< Estratégica

< Táctica

Por su Enfoque:

< Microplaneación

< Macroplaneación

Estos criterios tomados en consideración para ubicar a la planeación estratégica, conllevan a conceptos de mayor generalización debido a su extensión, a la política administrativa que guardan, al enfoque que persiguen, y por supuesto a los resultados esperados por ésta, que en este caso nos orientan hacia la competencia laboral, misma a la que se enfrentan los docentes día con día, y que a su vez tienen el reto de plantearla a los alumnos, dentro del área en la que se ubiquen y que posteriormente tendrán que desarrollar.

Cabe mencionar en este punto, que sin ser el objetivo de este trabajo, nos parece importante hacer algunas consideraciones con referencia a las

competencias laborales, las cuales creemos podrían incrementarse, en los docentes de la ENEP Aragón, con un diagnóstico de necesidades de actualización docente, seriamente estructurado, a través de la planeación estratégica, ya que como afirma Alain Touraine ²⁰, la mundialización de la economía transformó a nuestro planeta en una pequeña y abierta *aldea global*, en la que se yuxtaponen imágenes siempre atractivas para el público, como la bomba de gasolina y el camello, la Coca-Cola y la aldea andina, y los blue jeans y el castillo principesco.

Para las organizaciones de negocios este fenómeno se ha traducido simple y llanamente en *competencia*; competencia frontal y abierta con empresas de todo el orbe, y aun cuando a veces el resultado ha sido traumático y desventajoso, mientras más dura se sufra la experiencia, más profunda deberá ser la reflexión de países y organizaciones, en relación con la desvinculación que existe entre sus programas educativos y esquemas de capacitación, y los cada vez más numerosos requerimientos de los escasos puestos de trabajo surgidos en los albores de la llamada sociedad del conocimiento.

Por esta razón es necesario entender y aprender el juego de la competitividad, ya que a medida que se extiende su práctica en todos los países del mundo, se hace más complejo y difícil de manejar, ya que el alcance territorial no es la única connotación que distingue a la competitividad global; en consecuencia cada vez se necesita una mayor preparación para entender su significado, implicaciones y alcance.

²⁰ Espiricueto, Islas María Esther. *El administrador de personal. Las nuevas competencias laborales*. México 2000, p.67.

En este contexto, es innegable que las empresas que se ven obligadas a competir globalmente, necesiten contar con el apoyo de **instituciones educativas de alta calidad**, capaces de producir un tipo de trabajador muy diferente al emanado de la escuela excesivamente ligada a valores de la sociedad industrial; porque si la sociedad y las organizaciones han sufrido enormes cambios, la escuela que parece no haber hecho grandes transformaciones en los últimos 50 años, también deberá adecuar sus modelos a los requerimientos de un mercado de trabajo que cada vez se torna más restrictivo.

Lester Thurow, autor de *La Guerra del siglo XXI*,²¹ al analizar esta problemática, opina que una mejora del sistema educativo debería de considerar por lo menos estos cuatro puntos:

- 1 La sociedad debe aceptar elevar el sueldo de los docentes.
- 2 Los docentes deberían aceptar trabajar tiempo completo.
- 3 Se deberían reducir los costos administrativos que no estén relacionados directamente con el aula.
- 4 Sería necesario definir un modelo de calidad para los que no asisten a la universidad.

Asimismo, la necesidad de reestructurar los esquemas educativos, fue planteada por Alvin Toffler por medio de una ilustrativa metáfora:

" Ya no basta con que Juanito comprenda el pasado. Ni siquiera es suficiente que comprenda el presente, pues el medio actual se desvanecerá muy pronto.

²¹ 17 Idem.

Juanito debe aprender a prever la dirección y el ritmo del cambio. Debe por decirlo técnicamente, aprender a hacer previsiones reiteradas, probables, cada vez más lejanas acerca del futuro. Y lo propio han de hacer los maestros de Juanito” ²²

Esta metáfora deja ver claramente el punto donde confluyen la demanda cada vez mayor de establecer competencias laborales, y la necesidad de echar mano de la planeación estratégica para lograrlo, no solamente en las empresas sino en las instituciones educativas, que son las que dan respuesta a esta demanda.

Definir las competencias laborales de una organización, además de requerir de métodos y herramientas (como la planeación estratégica por ejemplo), requiere del involucramiento de sus directivos, ya que uno de los puntos relevantes de las competencias es su alineación con las estrategias de la institución, y en algunos casos, de la opinión de sus integrantes. No obstante, las competencias más comunes y que podrían señalarse como universales son: el trabajo en equipo, la comunicación y la orientación de quienes requieren sus servicios ²³

Las competencias laborales pueden ser definidas, según Cayrol Alain y Josiane de Saint Paul como “una característica connatural en una persona que está casualmente relacionada con una acción exitosa en un puesto de trabajo”, asimismo Adrián Villarreal Martínez las define como “ un conjunto de

²² Toffler, Alvin. ***El shock del futuro***, Plaza Janés. México 1993, p. 423

²³ Paredes, Pérez, Carlos. ***Competencias laborales***: principal activo en las empresas del tercer milenio. Proyección Humana, AMERI, Septiembre/Octubre de 1998, p.7.

conocimientos y habilidades mínimas requeridas por los ocupantes de los puestos para llevar a cabo su trabajo en forma competente y que, por lo tanto, se pueden aprender y enseñar.

Bajo el mismo tenor, podemos decir de acuerdo al doctor Pedro Grasa Soler y a la licenciada Leticia Torres, que son “ la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y reflejan los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad”.

De acuerdo con la Asociación Mexicana de Ejecutivos de Relaciones Industriales (AMERI) existen 20 competencias generales para el futuro que podrían ser señaladas como la causa de un desempeño superior en un determinado puesto de trabajo, que puede ubicarse en diferentes estratos: funciones *directivas*, empresariales, técnicas, profesionales, ventas, de servicio y de dirección ²⁴ Estas competencias se pueden agrupar en tres grandes rubros: cognitivas, psicológicas, y sociales.

Vemos así, que es obvio que esta problemática no solamente le compete al área administrativa, ya que estamos abordando temas que le son familiares a la educación, pues se habla de que estas competencias pueden “aprenderse y enseñarse”.

²⁴ . La fuente de esta clasificación es el artículo del licenciado Carlos Paredes Pérez titulado **“Competencias laborales: principal activo en las empresas del tercer milenio”**, Proyección Humana, Septiembre/octubre de 1998,

Y es que la educación ha dejado de ser algo que le sucede a uno cuando es joven, porque lo que se requiere hoy en día es que la gente con escolarización vuelva al centro académico una y otra vez, en virtud de que el presente se volverá tan cambiante, que los conocimientos recientemente adquiridos deberán actualizarse constantemente.²⁵

Ya que los docentes, requerirán cada vez más de una actualización y una formación constante, para poder ofrecer una educación de calidad a los alumnos y/o egresados.

Ante los procesos productivos flexibles, que cada día tienen más presencia en la economía internacional, el modelo tradicional de educación y actualización pierde eficacia. Ello hace necesario proponer alternativas que cierren la distancia entre la oferta de formación y necesidades de los maestros y por ende de los alumnos.

En concordancia con estas nuevas formas de organización de la producción, se requiere de un modelo educativo que reconozca que cada individuo tiene capacidades distintas, necesidades de aprendizaje particulares, es decir, que cada persona aprende de maneras diversas y a diferentes ritmos. Razón por la cual la actualización y formación de los docentes debe apuntar hacia esas vertientes.

Es así como la pedagogía, en este aspecto señala hacia las cuestiones y elementos de interés docente, en donde se pretende proporcionar al proceso de enseñanza- aprendizaje la clarificación de elementos o agentes que intervienen en la actualización, vinculándolos con los elementos propios de la

²⁵ Idem.

norma de competencia y las necesidades particulares de las empresas; proporcionará orden, al dar un grado de determinación a la práctica del docente, al marcarle la dirección a seguir y, además, por considerar con antelación las circunstancias reales sobre las que se actuará en la impartición de cursos basados en Normas de Competencia.²⁶

Sin embargo, como pedagogos sabemos que una de nuestras preocupaciones hoy en día, es rebasar la mera “actualización” para traspasar las barreras hacia una “formación”. De esta manera, y en la búsqueda de ese sentido de formación, se hace necesario encontrar los fundamentos que puedan dar respuesta a esta problemática.

Por ello, es importante mencionar que el interés por promover y diseñar cursos de actualización docente, en instituciones de gran prestigio, como la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional Autónoma de México, está influido por diversas concepciones de la pedagogía, tales como:

- ° **La Tecnología Educativa**
- ° **El Aprendizaje Significativo**
- ° **La Concepción Constructivista del Aprendizaje**
- ° **La Calidad Total**

²⁶ .Capacitación Basada en Normas de Competencia (CBNCL): ***“Modelo de Capacitación*** que tiene como propósito central formar individuos con conocimientos, habilidades y destrezas relevantes y pertinentes al desempeño laboral. Se sustenta en procedimientos de enseñanza y evaluación, orientados a la obtención de resultados observables del desempeño laboral, y su estructura curricular se construye a partir de la información y criterios establecidos en las Normas de Competencia Laboral.

La Tecnología Educativa se deriva de innumerables áreas científicas, sin embargo, para efectos de esta investigación se le considerará como " un cuerpo coherente de técnicas basadas en investigaciones científicas aplicadas a los problemas prácticos de la educación; al mismo tiempo, es un conjunto de técnicas que nos permiten organizar lógicamente actividades y funciones de actualización de manera que puedan ser sistemáticamente observadas, comprendidas y transmitidas"²⁷

La inexistencia de una enseñanza de calidad y cantidad compatible con las exigencias actuales indica, con relativa certeza, que los métodos y estrategias convencionales no harán posible atender la demanda de más y mejor educación, que será necesaria, por lo que es preciso que la educación sea más eficiente.

La Tecnología Educativa se nutre de tres campos científicos que le aportan ideas y métodos: la Psicología del aprendizaje, el Enfoque Sistémico y la Comunicación.

Dentro de la Psicología del aprendizaje, son dos las teorías que mejor se adaptan a la Tecnología Educativa: El Constructivismo y el Cognoscitvismo. Entendiéndose por Constructivismo como: "El conjunto de procesos cognoscitivos con carácter activo que, por ser elaborados(construidos) y no solo recibidos por la persona, hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se considere como el resultado

²⁷ Análisis **Ocupacional y Funcional del Trabajo**. Cumbre IBEROAMERICANA p.121

de la interacción de las capacidades innatas, el momento vital y la exploración que se realiza al tratar la información que se recibe del entorno”²⁸

Bajo el mismo orden de ideas, hablaremos de la Teoría de Sistemas la cual fue desarrollada originalmente por las Ciencias Naturales, es así que actualmente escuchamos con mucha facilidad el concepto de sistema, pero el concepto de Sistema no es algo nuevo, ya que en múltiples ocasiones se ha hablado del sistema social, del sistema económico, del sistema educativo, etc. Pero lo que si es nuevo, es el enfoque reticular y la interrelación de los componentes del sistema. En sus diversas concepciones, un sistema comprende “un conjunto de componentes que presentan una estructura organizada, habiendo entre ellas una relación tal que lleve al sistema a alcanzar los objetivos propuestos para el mismo”²⁹

Una última área que apoya a la Tecnología de la Educación es la comunicación, “Comunicar es el proceso de transmitir ideas entre individuos”³⁰ es decir, hacer que algo pase a ser común e identificable, cosa que dentro de la educación es algo que debe suceder preponderantemente, ya que por medio de la comunicación se pretenden alcanzar resultados determinados, y cuando esto no

²⁸ CONOCER p.118

²⁹ .Zaqui Dib, Claudio. *Tecnología de la Educación*, editorial Continental, México 1977, p.49

³⁰ **Tecnología de la Educación** pág. 64

ocurre, se dice que la comunicación falló, por lo que es indispensable definir cual es el resultado que se pretende alcanzar a través de ésta, estableciendo los criterios que nos indicarán si la comunicación fue eficiente.

Siguiendo con nuestro recorrido, hablaremos del **Aprendizaje Significativo**, en donde se requiere que la información "nueva" se relacione de modo sustancial y no arbitrario con lo que el alumno sabe, dependiendo de la motivación y de la actitud de aprendiz por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos del aprendizaje, haciendo del currículo el lugar donde se conjugarán todos estos elementos bajo una guía que los organice. Para Ausubel (1978, pág. 37-38), lo fundamental del aprendizaje significativo como proceso consiste en que los pensamientos, expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo, se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto. Este proceso es entonces Activo y Personal.

La clave del aprendizaje significativo está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del alumno.

Dentro de la **Concepción Constructivista**, se pueden ubicar cuatro corrientes³¹

³¹ Florez, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Mc Graw Hill, Bogotá 1995.

1) El modelo constructivista en su primera corriente, establece que la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares.

2) Una segunda corriente, se ocupa del contenido de la enseñanza y del aprendizaje, y privilegia los conceptos y estructuras básicas de las ciencias, por encontrar en ellas un material de alta complejidad que brinda mejores oportunidades de desatar la capacidad intelectual del alumno y enseñarle como a un aprendiz científico.

3) La tercera corriente cognitiva orienta la enseñanza y el currículo hacia la formación de ciertas habilidades cognitivas que se consideran más importantes que el contenido, científico o no, donde se desarrollan.

4) La cuarta corriente social- cognitiva, basa los éxitos de la enseñanza en la interacción de la comunicación de los alumnos y en el debate y la crítica argumentativa del grupo para lograr resultados cognitivos y éticos colectivos, y soluciones a los problemas reales comunitarios mediante la interacción teórico- práctica, será también denominada como pedagogía social constructivista.

Corresponde el turno a **La Calidad Total**, que es para la capacitación, el resultado de promover gente capaz y participativa mediante el proceso de desarrollo continuo que fomente el verdadero control tanto del proceso como del personal, "para describir muy brevemente la

filosofía de la Calidad Total podemos decir que no fija su atención en el producto terminado, o en el resultado final, sino en cada una de las etapas del proceso, desde la planificación hasta el servicio posterior. La Calidad Total se manifiesta y se ejerce en cada operación, en cada tarea y sobre todo en cada actitud”³²

Es importante mencionar, que este enfoque se desarrolló hacia una perspectiva más humana, donde se involucra y compromete al individuo como ser humano, supone un cambio de mentalidad y cultura, que apunta hacia un principio fundamental: la libertad responsable del hombre.

Es así, como las instituciones y programas de formación docente han sido la mejor "escuela demostrativa" de la escuela transmisiva, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje. Construir una escuela diferente implica, por eso, un compromiso prioritario con la transformación del modelo tradicional de formación docente. Como mínimo, dicho compromiso es uno de coherencia: no es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación. Tanto en el nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas.

Tener en cuenta a:

a) Los docentes como sujetos, no como beneficiarios. El diseño de políticas, planes y programas de formación docente requiere la participación activa de los

³² Schon, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Madrid, Paidós/MEC

docentes y sus organizaciones, no únicamente como destinatarios sino como sujetos que aportan saber y experiencias esencia --les para el diagnóstico, la propuesta y la ejecución, y como sujetos que tienen la oportunidad de aprender y avanzar ellos mismos en ese proceso.

b)Desarrollar una visión estratégica y estrategia de largo plazo. Formar recursos humanos es inversión y tarea de largo plazo, que exige esfuerzos sistemáticos y sostenidos. Esto implica una visión estratégica que supere la mentalidad cuantitativista (número de cursos, horas, créditos, etc.) y de corto plazo (modernamente encarnada en la cultura del proyecto), dentro de la cual la propia formación docente pase a ser pensada como una estrategia. Si se piensa la formación docente como un itinerario (sistema escolar, formación inicial y en servicio, práctica docente, autoformación, medios de comunicación, etc.), se desdibujan las opciones binarias (formación inicial/en servicio, conocimiento general/especializado, saber la materia/saber enseñar, teoría/práctica, contenidos/métodos, modalidades presenciales/modalidades a distancia, etc.) y emergen en su lugar dilemas en torno a la definición de prioridades, las combinaciones más adecuadas y las secuencias en el tiempo.

c) Articular la formación inicial y en servicio. Se ha dicho repetidamente que la formación inicial y en servicio deben ser vistas como parte de un mismo proceso, superando la tradicional separación (e incluso moderna disyuntiva) entre una y otra. Dicha separación ha tendido a acentuarse en los últimos años: la formación inicial, cuestionada y virtualmente desahuciada, y la formación en servicio reivindicada como más "costo-efectiva", espacio apto para la introducción de innovaciones, más acorde con la dinámica planteada por la descentralización y por las modernas reformas. Afortunadamente este nuevo

sesgo, ahora inclinado hacia la formación en servicio, ha empezado a revisarse, incluso por las propias agencias de financiamiento.

d) Recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión. La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes. Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del "profesional reflexivo" (Schon, 1992). Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del "aprender a aprender" y del "aprender a enseñar". La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica están siendo crecientemente incorporadas en experiencias innovadoras localizadas e incluso en programas masivos, nacionales, de formación docente en muchos países, pero falta aún asegurar las condiciones y afinar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzca nuevo conocimiento. En esto, las universidades y los intelectuales pueden hacer una contribución importante, al verse a sí mismos, a su vez, como "facilitadores" del aprendizaje docente sobre su propia práctica y no solamente como instructores. Se plantea asimismo la necesidad de una posición crítica frente a la noción y el ejercicio de la práctica dentro del currículum de formación inicial, la cual tiende a ser asumida acríticamente por los alumnos-docentes y su profesor-tutor (Pérez Gómez, 1996).³³

³³ Pérez Gómez, Ángel (1996), *"Practical training and the professional socialization of future teachers in Andalusia"*, en *Prospects*, núm. 99, Ginebra, UNESCO.

e) Ubicar y remover los puntos de partida. Resolver la tensión y recorrer el tramo entre el punto de llegada (perspectiva desde la cual tiende a ubicarse el que enseña) y el punto de partida (perspectiva en la cual se ubica el que aprende), y definir las estrategias necesarias para recorrerle, requiere la participación activa tanto de quien aprende como de quien enseña. El aprendizaje sólo puede partir de las motivaciones y saberes de quienes aprenden, tanto si son niños como si son adultos. Ubicar dichos puntos de partida (el "diagnóstico") no significa hacer únicamente el listado de los "déficits" (lo que falta por saber, ser o tener), sino también de las fortalezas y las posibilidades (lo que ya se sabe, se es o se tiene), que es precisamente de donde arranca la posibilidad del aprendizaje. Obviamente, objetivo de la propia formación es trabajar con los docentes en una mejor comprensión de sus necesidades de aprendizaje, en la perspectiva de avanzar hacia ese papel docente más profesional y autónomo al que se aspira.

Es indispensable "remover la tierra para sembrar la semilla", es decir, identificar y analizar expresamente, junto con los docentes, los saberes implícitos y las creencias que forman parte de ese sentido común sobre lo educativo que sirve de cimiento a la vieja escuela que cada uno de nosotros lleva dentro. Diversos estudios han empezado a mostrar (e intentan explicar) la ineficacia del iluminismo, el enciclopedismo y los sesgos teóricos en la formación docente, las jergas y el nominalismo en que se ocultan las incomprendiones y ausencias de sentido, la escasa incidencia práctica de dicha formación, la convivencia estrecha y sin aparentes contradicciones entre el discurso innovador y la práctica pedagógica atrasada, etcétera.

f) Un sistema unificado, pero diversificado, de formación docente. Más que uniformar u optar entre disyuntivas, es preciso diversificar la formación docente

—diferentes, modalidades, contenidos, pedagogías, tecnologías— para responder a los perfiles y posibilidades de cada contexto, buscando al mismo tiempo la unidad y coherencia de la formación docente como un sistema. En esto el Estado tiene un papel fundamental, sobre todo frente a los esquemas descentralizados de formación docente que han empezado a institucionalizarse en varios países, en los que han empezado a colaborar universidades, centros de investigación, organismos no gubernamentales, empresa privada, organizaciones docentes, etc., haciendo indispensables la coordinación y la evaluación, así como la fijación de estándares de calidad y equivalencia.

Los mejores científicos, intelectuales, artistas, escritores, artesanos, deberían ser convidados a unirse al esfuerzo colectivo de preparar a los docentes, no únicamente en los espacios "propios" de la docencia —instituciones de formación, escuelas—, sino en esos otros entornos a los que los docentes rara vez tienen acceso: laboratorios, bibliotecas, museos, galerías de arte, talleres de expresión artística, etc. Las propias organizaciones docentes están llamadas, obviamente, a contribuir en el delineamiento y puesta en marcha de políticas, estrategias y programas renovados de formación.

Es indispensable diversificar los escenarios, contenidos y modalidades de formación docente. El Informe Delors (1996) incluye al respecto numerosas sugerencias, muchas de ellas aparentemente sencillas y hasta obvias, pero altamente innovadoras en un campo que, como el de la formación docente, se ha mantenido cerrado sobre sí mismo y tiene una vieja deuda de renovación y experimentación curricular y pedagógica. El Informe propone, entre otras cosas, alternar la formación dentro y fuera del sistema escolar con periodos de descanso; reunir a los --docentes con profesionales de otros campos, a los

nuevos docentes con docentes experimentados y con investigadores que trabajan en sus campos respectivos; movilidad entre la profesión docente y otras profesiones por periodos limitados; alternancia entre estudio y trabajo, incluido el trabajo en el sector económico a fin de acercar entre sí saber y técnica, etcétera.

No existe el método o la modalidad más apropiada para todos, para todo y en general; cada uno tiene sus fortalezas y debilidades. Las modalidades a distancia —hoy promovidas, argumentándose que serían más "costo-efectivas" que las modalidades presenciales— pueden ser recomendables en determinadas condiciones y para determinados objetivos; por lo demás, la buena educación a distancia es la que combina autoinstrucción con componentes presenciales e interacción grupal, volviendo de este modo borrosa la distinción, y planteando, por último, la necesidad de estrategias integradas. Las diversas opciones se han multiplicado considerablemente en los últimos años, ampliando el enfoque tradicional centrado en el hecho, la transmisión oral y el libro (clase, curso, seminario, taller), con pasantías, grupos de reflexión y análisis de la práctica pedagógica, observación de clases, creación de centros demostrativos en torno a "buenas prácticas", registro escrito e intercambio de experiencias, historias de vida, uso de la caricatura, el video, el socio y el psicodrama, etc. Desde la formación ha empezado asimismo a romperse con el tradicional aislamiento de la tarea docente, favoreciéndose el encuentro, el intercambio y el aprendizaje entre pares. Todo ello ha contribuido a resquebrajar el tradicional formalismo e intelectualismo de la formación y la cultura docentes, introduciéndose aspectos afectivos y

emocionales y no solamente cognitivos, así como el juego, la diversión, el movimiento, el manejo del cuerpo, etcétera ³⁴

"Formación" más que "entrenamiento". El minimalismo y el instrumentalismo de muchos programas dirigidos a docentes, en el ámbito inicial o en servicio, suelen justificarse aduciendo las limitaciones de una demanda (la de los propios docentes) más interesada en "recetas" y orientaciones prácticas que en explicaciones y argumentaciones teóricas, así como por la premura de los tiempos políticos, las limitaciones presupuestarias o las de los "formadores de formadores". No obstante, si bien es fundamental partir de las necesidades reconocidas como tales por los docentes, el desafío es una formación integral, no limitada a la transferencia de contenidos, métodos y técnicas, sino orientada fundamentalmente a lograr lo que se pide a los propios docentes obtener con sus alumnos: aprender a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar y resolver **problemas**, a **investigar**, a aprender, a enseñar. De hecho, éste es el sentido de términos como educación o formación, como diferentes a capacitación o entrenamiento.

Si tal "docente ideal" existiese y pudiese efectivamente desplegar esos atributos en su práctica profesional, estaríamos frente a un sujeto diferente, con una biografía escolar y profesional diferente, trabajando en condiciones y en una institución escolar diferentes, gozando de estima social y percibiendo una remuneración acorde con la labor de un trabajador intelectual a quien se encarga una tarea de gran complejidad y responsabilidad social, salario y

³⁴ Delors, Jacques y otros (1996), *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana/UNESCO.

condiciones que le permiten hacer de la docencia una tarea de tiempo completo, disfrutar de ella y dar todo de sí, dentro y fuera de las aulas, asumiendo su propio aprendizaje permanente como dimensión inherente a su tarea, y contando con la posibilidad de acceder a los libros, los medios de comunicación, las modernas tecnologías, etcétera.

Dentro del esquema general de fragmentación de la política educativa, persiste la tendencia a aislar la formación de otras áreas críticas del desempeño docente tales como los salarios y, en general, las condiciones de trabajo. Mientras la señal que se siga dando sea la de que ser docente es un oficio de pobres, mal valorado y mal pagado, sencillo y requerido de habilidades mínimas, limitadas a seleccionar de un repertorio de técnicas y a seguir instrucciones, no será posible remontar la tarea docente y, por ende, la escuela. Mientras la docencia siga siendo percibida como una opción transitoria y de segunda, la formación docente continuará siendo una extensión (y duplicación) de la mala escuela, una inversión inútil y una tarea de nunca acabar, dado el éxodo importante y la rotación que caracterizan hoy a la docencia en muchos países.

Los esquemas horizontales de cooperación entre docentes y escuelas, las ideas de desarrollo profesional en equipo y basado en la escuela, han entrado con fuerza en los últimos años en los países en desarrollo, permeando tanto a organismos gubernamentales como no gubernamentales. No obstante, su ejecución en condiciones reales tropieza a menudo con serios problemas en cuanto algunas condiciones esenciales permanecen inalteradas. Intentos por llevar la formación a la escuela (en lugar de sacar a los docentes individuales a centros y encuentros de capacitación) chocan no sólo con problemas de

infraestructura y distancia, sino con el problema salarial mismo, pues este mecanismo elimina el viático, un importante ingreso complementario para muchos docentes y directivos escolares. Las propias nociones de "equipo escolar" o "trabajo colectivo" no pueden a menudo materializarse dada la persistencia de esquemas verticales en el interior de la escuela y del sistema escolar, así como del multiempleo y la alta inestabilidad docente que provocan las condiciones salariales y laborales prevalecientes. Asimismo, en ausencia de toda tradición y de competencias básicas para la tarea, --la elaboración de los proyectos educativos institucionales, hoy generalizados en las reformas escolares, pasa a encargarse a equipos externos, desvirtuándose así el propio sentido y objetivo de éstos ³⁵

En suma, y como reflexión de este capítulo la formación docente no puede encararse de manera aislada, sino como parte de un paquete de medidas dirigidas a *revitalizar* la profesión docente y en el marco de cambios sustantivos en la organización y la cultura escolar en sentido amplio. La ausencia de una **visión sistémica** de la política y el cambio educativo continúa y si no hacemos intentos de mejoras continuará, como en el pasado, reduciendo la posibilidad de hacer efectivos incluso esos pequeños cambios parciales que pretenden instaurarse.

Sin embargo es necesario realizar propuestas al respecto, aún con las limitaciones a las que nos enfrentemos, echando mano de lo que hemos logrado hasta ahora; por lo que siguiendo con nuestra

³⁵ Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlán (comps.) (1992), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, UNESCO-OREALC.

investigación, pasaremos al capítulo en donde hablaremos de la actualización y formación docente, dando un referente histórico de éstas, para arribar a la formación y actualización docente en la educación superior, concluyendo con nuestra máxima casa de estudios y por consiguiente con la ENEP Aragón.

CAPÍTULO 2 LA ACTUALIZACIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Presentación.

Siguiendo con esta investigación y con respecto a las propuestas de Actualización y Formación Docente, se encuentran una gran variedad de respuestas que tienden a propiciar el desarrollo de una formación académica de los profesores, en una doble perspectiva: la disciplinaria y la educativa, en la cual destacan en forma prioritaria los eventos referidos a algún aspecto didáctico.

2.1 Referentes contextuales de la Formación y Actualización Docente en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Dos de las instancias pioneras en la tarea de formación de profesores universitarios en México es El Centro de Didáctica de la UNAM, y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1969); al respecto podemos decir que existen tres etapas que caracterizan el desarrollo de los programas de formación de profesores.³⁶

La primera etapa estuvo dirigida a la capacitación y actualización de profesores, la actividad realizada se orientó fundamentalmente a proporcionar al docente elementos técnicos para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, esta etapa puede ubicarse entre 1969 y 1972, aproximadamente.

La segunda etapa se inicia en 1972, con el Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES. Esta etapa se cierra en 1975, y se caracteriza por la atención prestada tanto a las universidades de los Estados como a la propia UNAM. En ciertas universidades de los estados se establecieron centros de didáctica o departamentos semejantes, que en algunos casos se convirtieron en maestrías para el ejercicio docente.

La tercera etapa, de 1973 a 1982, se caracteriza por la búsqueda interna del CISE (hoy CESU) para adecuar mejor el trabajo de

³⁶ M. Arredondo. *La Formación de personal académico*, Perfiles Educativos, núm.8, enero-febrero-marzo, 1980, pp.40 y 41.

formación de personal académico a las nuevas circunstancias universitarias y a la realidad socioeconómica y cultural del país, el trabajo realizado de 1972 a 1975, llevó a replantear la organización interna y a reestructurar los servicios educativos. La tendencia a la Profesionalización de la Docencia, hizo necesario que los esfuerzos se encaminaran a buscar formas de propiciarla, a partir de la formación misma de profesores.

La formación de profesores, con el carácter general e introductorio que tuvo en sus momentos iniciales, hace referencia a todos los eventos académicos, dispersos o independientes con un carácter flexible (cursos, talleres, seminarios, etc.) donde no existía una estructura curricular secuenciada y obligatoria propiamente dicha y donde se analizan y discuten temas y problemas educativos con fines de actualización de profesores y de otros agentes educativos.

El CISE, hoy CESU, por el contrario, ubicaba a la profesionalización de la docencia dentro de la tercera etapa mencionada, en la cual se amplían los marcos conceptuales y teóricos de la formación de profesores; los programas adquieren una estructura curricular más acabada; los eventos tienen mayor duración y más exigencias académicas, aquí el énfasis se centra en el problema de la teorización de la docencia y de la educación, buscando incluso ampliar su enfoque multi e interdisciplinario que explique el fenómeno educativo desde diferentes perspectivas teóricas.

Hacia el año de 1976 las instituciones de enseñanza superior entran en un periodo de crisis originado por la expansión cuantitativa de éstas, debida a una creciente demanda, y frente a la insuficiente capacidad institucional para afrontar este acelerado crecimiento. Este grave problema exigía una respuesta que concentrara esfuerzos tendientes a crear una infraestructura sólida, dando apoyo preferentemente a la formación de recursos humanos y a una planeación académica cualitativamente distinta.

Es por esta razón que una de las prioridades básicas de las diferentes instituciones universitarias haya sido estrechar los vínculos naturales entre investigación y docencia, así como elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual, en el área del perfeccionamiento docente, se apoya en una estrategia específica que puede ser enunciada como: búsqueda de la profesionalización de la docencia ³⁷

De esta manera surgen las primeras manifestaciones y elementos de la estrategia de profesionalización de la docencia, en la etapa final de la existencia del Centro de Didáctica (1976) y, por otro lado el inicio de la trayectoria del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE, 1977), donde se desarrolla y consolida el programa de docencia para formación de profesores más sólido y original en México. Por la gran demanda, la incidencia y el reconocimiento que dicha propuesta tuvo y continúa teniendo en el ámbito de la UNAM y

³⁷ *Cuadernos del Centro de Didáctica*, número especial, enero-marzo, 1977, p.6

en otras instituciones de enseñanza superior del país, y de algunos países latinoamericanos.³⁸

Esta propuesta, a través de los años y con la participación conjunta del personal académico del CISE, ha sido objeto de una serie de revisiones, evaluaciones, ajustes y replanteamientos, con el propósito de mantenerla actualizada, y así poder responder a las demandas y requerimientos de los profesores de la UNAM y demás instituciones de enseñanza media superior y superior, que es la que nos ocupa, del país.

2.2 La Formación y Actualización Docente frente al discurso de la Pedagogía Contemporánea.

Como podemos observar, es innegable lo relevante que resulta todo lo relacionado con la Formación y Actualización Docente, ya que en los últimos tiempos ha adquirido grandes dimensiones, además de contar con diversos puntos de vista, sin embargo, todos los involucrados coinciden sin lugar a dudas, en que es una parte fundamental para el desarrollo integral del profesorado.

A este respecto, señala el Dr. José Manuel Villalpando³⁹, la UNESCO desde su creación ha puesto especial atención en promulgar que exista educación primaria en todos los países, así como en las zonas más lejanas y marginadas, como también cuidar la formación de maestros, la revisión de planes y programas de estudio, además de

³⁸ Morán, Oviedo, Porfirio. *La Docencia como actividad Profesional*, Ediciones Gernika, s.a. 4º edición, p. 25, México 1999

³⁹ Villalpando, José Manuel. Historia de la Educación y la Pedagogía, editorial Porrúa, México 2000 .p.370-371.

que exista una **planeación** en las instituciones educativas; por lo que concluye el Dr. Villalpando, que no existe esfera en donde ya nada pueda aprenderse, porque la educación es esperanzadora e incalculable.

Por lo tanto, la formación y actualización docente constituyen vértices de gran valor hoy en día.

Gilles Ferry nos dice al respecto “ formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” ⁴⁰

Es decir, que existe aquí un doble vínculo, ya que esta formación no puede estar **centrada únicamente** en el trabajo que realiza uno mismo, sino a través de la interrelación y comunicación de unos con otros., pero sí nos sirve para autoformarnos a la vez

Por lo tanto esta formación debe apuntar hacia un deseo de cambiar las estructuras intelectuales que se tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, reflexionando su práctica y modificándola cuando resulte agobiante, por lo que resulta muy importante la continua atención a ésta.

⁴⁰ Gilles Ferry. *El Trayecto de la Formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Cap. 2. Pag. 50, Barcelona, Paidós 1991

Actualmente, existe la tendencia de proponer una Formación Docente que no tenga que ver con los cursos, talleres o seminarios que promueven las instituciones educativas, como lo menciona Díaz Barriga "Habría que preguntarse hasta dónde los cursos de Formación Pedagógica "forman", ya que estos cursos están cargados de una orientación pedagógica del "formador de docentes" y habrá que preguntarse, que tipo de saber, que tipo de experiencias y que tipo de cultura se requiere para ser profesor de docentes universitarios" ⁴¹

Si queremos entender a la formación como un proceso, es indudable que con un curso ovarios de ellos los docentes puedan llegar a la reflexión crítica sobre su propia práctica, ya que su formación no se logra solamente a través de la capacitación y/o actualización, sino a través del ejercicio diario de comunicación e interrelación con sus compañeros y con sus alumnos, a través de su interiorización y producción teórico-práctica.

Es importante resaltar, que este trabajo aboga por una Metodología para Detectar Necesidades de Actualización y Formación Docente, dentro del "Programa de Actualización Docente" de la DGAPA, sin embargo no podemos negar que los cursos propuestos hasta ahora en la ENEP Aragón han apostado sólo a la mera información, importante sin duda, pero han dejado mucho que desear en cuanto a la

⁴¹ Díaz Barriga, Ángel. *Investigación educativa y Formación e Profesores, contradicciones de una articulación*, cuadernos del CESU, No. 20, pag. 60

Formación, problema que se ha dejado sentir por varios motivos, dentro de los cuales destacan:

La limitación del banco de horas otorgado por la DGAPA, que obliga necesariamente a “repartir” entre las doce carreras de la escuela la carga horaria autorizada para los cursos y el pago de éstos.

La carencia de una Metodología básica para Detectar Necesidades de Actualización, que involucren acciones para la Formación Docente.

Y por último, el desconocimiento de toda esta problemática y la consecuencia que esto acarrea, solo cumplir en tiempo y espacio con tareas que muchas veces resultan sin coherencia ni articulación alguna.

César Carrizales comenta al respecto “Entiendo la formación intelectual del docente cuando hace objeto de su reflexión a sus ideas, cuando con sus ideas critica sus ideas y produce, lo que para su formación son nuevas ideas”⁴²

Otras de las vertientes de gran relevancia que acompañan esta investigación, es la participación del Pedagogo en esta labor incesante de “generar una sensibilización” para que los profesores se encaminen a la búsqueda de sus propias reflexiones, habilidades y acciones de su quehacer docente.

El tema de la práctica profesional de la pedagogía es polémico, ya que adquiere poliformas, sin embargo puede abordarse a través de la delimitación e identificación de las prácticas de trabajo que desempeñan los mismos pedagogos.

Prácticas que pueden reconocerse, haciendo camino al andar, como es el caso de esta investigación, desde la cual justifico mi desempeño profesional como pedagoga, identificando y dando alternativas para una problemática específica, del área donde laboro.

A partir de estos razonamientos, considero debe ser **misión** de los pedagogos llamar la atención sobre la profesión, sobre su campo profesional, su materia y objeto de estudio, y tener una **visión** sobre las diversas perspectivas de desarrollo, de acuerdo al área en que se encuentre laborando el pedagogo, en este caso en particular: **el desarrollo de una metodología para la detección de necesidades del programa de actualización docente para profesores de las 12 licenciaturas en la ENEP ARAGÓN.**

2.3 EL PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

En este apartado, se pretende dar un panorama general del Programa de Actualización Docente, con la finalidad de ubicar posteriormente los alcances y las limitaciones de esta propuesta, así como la

⁴² Retamoza, César. *Formación Intelectual del Docente*, pag. 22

visualización de una formación docente en los programas de la DGAPA.

La Dirección General de Asuntos del Personal Académico, DGAPA, es una dependencia de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México creada en 1977 por acuerdo del Rector, con el propósito fundamental de impulsar la superación del personal académico de la Universidad ⁴³

ANTECEDENTES DE LOS PROGRAMAS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN MÉXICO.

Las actividades sistemáticas de actualización docente para profesores comenzaron en 1985 como parte del Proyecto de Programas de Superación Académica para la Enseñanza Media Superior, aprobado por el Consejo Universitario y publicado en la Gaceta UNAM el 22 de abril de 1985.

El 25 de julio de 1985 la Gaceta UNAM da cuenta del inicio, en algunas entidades académicas, de las actividades de actualización docente para el personal de las licenciaturas.

⁴³ WEB de la *Dirección General de Asuntos del Personal Académico* (DGAPA) UNAM:
<http://tlaloc.dgapa.unam.mx>

En 1989 la coordinación de la actualización del personal docente pasó de la Dirección General de Proyectos Académicos a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).

Desde entonces, **la actualización docente** se concibe como el resultado de un proceso permanente que permite al profesorado renovar los conocimientos más oportunos de su disciplina o área académica y proporcionar las herramientas didácticas para su ejercicio docente en el aula, todo ello enmarcado en los Planes y Programas de Estudio vigentes, de acuerdo con los objetivos de formación académica de los estudiantes de nivel superior:

El Programa de Actualización Docente tiene por *objetivo* atender los requerimientos de actualización en la planta académica de nivel superior en los conocimientos disciplinarios, perfeccionar métodos de enseñanza y enriquecer la labor docente por medio del intercambio de ideas y experiencias entre colegas.

El Programa consta de tres objetivos específicos:

-Desarrollar saberes, capacidades, habilidades, estrategias y actitudes para replantear continuamente el quehacer educativo; mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y favorecer la profesionalización académica.

-Lograr altos niveles de eficiencia y pertinencia en las funciones sustantivas de docencia, beneficiando al mismo tiempo el sistema educativo de la institución.

-Vincular al profesor con líneas novedosas de docencia e investigación acordes a la actividad académica, aprovechando la riqueza institucional de especialistas, investigadores y estudiosos en los campos del saber humano.

Los cursos de actualización docente son impartidos por especialistas, lo cual no sólo permite analizar, reafirmar o modificar actividades en el proceso enseñanza aprendizaje, sino que también propicia la creación o diseño de nuevas propuestas o proyectos educativos en el área o disciplina.

Posteriormente y como respuesta a las políticas establecidas por las diferentes administraciones, esta Dirección ha sufrido diversos cambios en su estructura organizativa. En 1989, debido a la reestructuración de la Secretaría General de la UNAM, se incorporaron los programas provenientes de la desaparecida Dirección General de Proyectos Académicos. Más tarde en 1997 se redefinieron sus funciones, siendo éstas:

- 1) Ingreso, promoción y permanencia del personal académico, a través de la observancia de los procedimientos estatutarios que establece la Universidad; y mediante la integración de

Comisiones Dictaminadoras designadas por cuerpos colegiados.

- II) Desarrollo y formación del personal académico de la Universidad, a través de programas de becas de posgrado, nacionales e internacionales, de estancias de investigación en el extranjero.
- III) Reconocimiento y estímulo para el personal académico del más alto nivel y trayectoria así como para los jóvenes académicos.
- IV) Actualización y perfeccionamiento de los conocimientos de los profesores, para elevar la calidad de la educación que se imparte en las diferentes entidades académicas a través de sus planes de estudio correspondientes.
- V) Impulso a la investigación colectiva, multidisciplinaria e institucional que se realiza en la Universidad en las distintas áreas del conocimiento, mediante la asignación de recursos financieros que derivan de la evaluación por pares de órganos colegiados.
- VI) Elaboración de bases de datos y difusión sistemática de la información sobre el personal académico para que las distintas dependencias universitarias puedan llevar a cabo la planeación de sus funciones específicas y la toma de

decisiones. A partir de 1998, se le asignó además el análisis estatutario de los movimientos correspondientes a contrataciones del personal académico de la UNAM, mediante la revisión de formas únicas con planes y programas de estudio y legislación Universitaria.

Las Funciones de la DGAPA se definen como:⁴⁴

- El ingreso, promoción y permanencia del personal académico, a través de la observancia de los procedimientos estatutarios que establece la Universidad; y mediante la integración de Comisiones Dictaminadoras designadas por cuerpos colegiados;
- Desarrollo y formación del personal académico de la Universidad, a través de programas de becas de posgrado, nacionales e internacionales, y de estancias de investigación en el extranjero;
- Reconocimiento y estímulo para el personal académico del más alto nivel y trayectoria, así como para los jóvenes académicos, mediante la promoción de distintos programas que inciden en los ingresos del personal o que premian su calidad y esfuerzo académicos;
- Actualización y perfeccionamiento de los conocimientos de los profesores, para elevar la calidad de la educación que se imparte

⁴⁴ Idem.

en las diversas entidades académicas a través de sus planes de estudio correspondientes;

- Impulso a la investigación que realiza la Universidad en las distintas áreas del conocimiento, mediante la asignación de recursos financieros que derivan de la evaluación por pares dentro de órganos colegiados;

- Elaboración y difusión sistemática de la información sobre el personal académico para que las distintas dependencias universitarias puedan llevar a cabo la planeación de sus funciones específicas y la toma de decisiones.

Cabe ahora, mencionar los Programas que Administra la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, para así ubicar en donde se inserta nuestro análisis:

I PROGRAMAS DE RECONOCIMIENTO AL PERSONAL ACADEMICO

1.1 Premio Universidad Nacional(PUN)

1.2 Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos (DUNJA)

1.3 Programa de Estímulos y Reconocimiento al Personal Académico Emérito (PERPAE)

II PROGRAMAS DE ESTIMULOS AL PERSONAL ACADEMICO

- 2.1 Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Carrera de Tiempo Completo (PAIPA)
- 2.2 Programa de Fomento a la Docencia (FOMDOC)
- 2.3 Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación (PEII)
- 2.4 Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)
- 2.5 Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del personal Académico de Asignatura (PEPASIG)

III PROGRAMA DE APOYO A PROYECTOS DE INVESTIGACION E INNOVACION TECNOLOGICA

- 3.0 Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT)

IV PROGRAMAS DE ESTABILIDAD, FORTALECIMIENTO Y DIAGNOSTICO DEL PERSONAL ACADEMICO

- 4.1 Programa Permanente de Regularización y Fortalecimiento del Personal Académico
- 4.2 Programa Permanente de Creación o Modificación de Plazas Académicas y/o Banco de Horas
- 4.3 Programa de Análisis y Diagnóstico de la Planta Académica (PLANTAC)
- 4.4 Análisis Estatutario de Nuevas Contrataciones del Personal Académico

V PROGRAMAS PARA LA FORMACION DE RECURSOS HUMANOS

5.1 Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico

5.2 Programa de Incorporación de Exbecarios

5.3 Programa de Perfeccionamiento Académico

VI PROGRAMAS PARA LA SUPERACION DEL PERSONAL ACADEMICO

*****6.1 *Programas de Actualización Docente para Profesores de Bachillerato y de Licenciatura*** ⁴⁵. Que es la parte central de esta investigación.

VII PROGRAMAS DE APOYO A LA DOCENCIA

7.1 Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza

7.2 Programa de Apoyo a la Enseñanza de las Ciencias Experimentales en el Bachillerato

7.3 Programa de Apoyo a la Enseñanza de las Humanidades, las Ciencias Sociales y las Artes en el Bachillerato

8.1 Redes y Sistemas de Información

8.2 Apoyo para la Integración de Comisiones Dictaminadoras

⁴⁵ Idem.

8.3 Estudios sobre el Personal Académico

8.4 Area de Documentación en la DGAPA

8.5 Difusión

*****6.1 PROGRAMAS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE PARA PROFESORES DE BACHILLERATO Y LICENCIATURA ⁴⁶**

Fundamentos y líneas generales ⁴⁷

En la Universidad Nacional Autónoma de México la actualización docente de los profesores de bachillerato y licenciatura se concibe como el resultado de un proceso permanente que permite al profesorado adquirir los conocimientos más oportunos de su disciplina o área académica y proporciona herramientas didácticas para su ejercicio docente en el aula, en el marco de los planes y programas de estudio vigentes, de acuerdo con los objetivos de formación académica de los estudiantes de nivel medio superior y superior.

Las estrategias y acciones se dirigen fundamentalmente al fortalecimiento de la institución. Por lo tanto, los Programas mantienen una estrecha relación entre las necesidades y demandas del sistema educativo, promueven el desarrollo de saberes, habilidades y actitudes del quehacer docente y posibilitan el intercambio de ideas y experiencias entre los profesores.

⁴⁶ *Programa en donde centramos nuestro estudio.*

⁴⁷ *Subdirección de Apoyo a la Docencia Departamento de Actualización Académica*

Edificio de la Unidad de Posgrado, 2º piso Circuito Interior, Ciudad Universitaria
04510 México, D.F.

Ambos Programas ofrecen al profesorado cursos cuyos objetivos y temáticas se formulan a través de un cuidadoso procedimiento colegiado, con la participación de los correspondientes jefes de área, coordinadores académicos y profesores. El procedimiento parte de la detección de requerimientos de actualización docente y termina con la propuesta del curso y la selección del ponente.

Dirigidos a:

Los cursos que integran los Programas de Actualización Docente están dirigidos principalmente al personal docente de la UNAM para quienes la impartición es gratuita.

Están abiertos a profesores de otras instituciones de educación media superior y superior, y a cualquier persona interesada, quienes podrán asistir mediante el pago de una cuota fijada por la UNAM.

Requisitos:

De los ponentes:

- Haber sido citados y seleccionados en las juntas colegiadas que se convocan para la definición de los cursos que integrarán ambos Programas.
- Podrán impartir cursos de actualización docente los profesores de carrera o de asignatura, así como los investigadores de carrera de la UNAM que reúnan los requisitos idóneos para impartir el curso indicado.

- Si el ponente propuesto es externo deberá contar con una amplia experiencia profesional o académica en las áreas en las que confluye con la temática del curso, así como demostrar su capacidad para la enseñanza de profesores.

De los inscritos:

- Registrarse en el lugar y dentro de las fechas programadas para las inscripciones.
- Llenar la ficha de inscripción en las formas establecidas para los Programas.
- Acompañarla de los documentos solicitados.
- Cumplir con los lineamientos decretados por la DGAPA sobre la participación de los profesores inscritos.

Reconocimientos de acreditación del curso:

- El profesor que cumpla con los requisitos de inscripción, asistencia y acreditación en el curso podrá obtener la constancia correspondiente que, de manera oficial, otorga la DGAPA.

- El profesor que cumpla con los requisitos para la impartición del curso podrá obtener la constancia correspondiente que, de manera oficial, otorga la DGAPA.

Programación:

El Programa de Actualización Docente para Profesores de Bachillerato se imparte durante el periodo interanual.

El Programa de Actualización Docente para Profesores de Licenciatura se imparte de enero a noviembre. Las entidades participantes pueden presentar su programación en forma semestral (de enero a junio y de julio a noviembre) o anual.

Los Programas de Actualización Docente para Profesores de Bachillerato y Licenciatura se difunden de manera impresa y por vía electrónica.

Los datos aquí presentados son incluidos con la intención de visualizar y ubicar el objetivo de la investigación en la Actualización Docente, por así delimitarlo DGAPA, así como de realizar la propuesta tendiente hacia el fortalecimiento de una Formación Docente.

CAPÍTULO 3 ELEMENTOS PARA UNA DETECCIÓN DE NECESIDADES DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE, BASADO EN LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA.

Presentación

Dados los resultados anteriores y de acuerdo a nuestro objetivo, en este capítulo se sentarán las bases para realizar una propuesta metodológica de detección de necesidades, que contribuya a obtener respuestas favorables en relación a la actualización en vías de una formación docente de calidad y con la toma de conciencia acerca de su misión, de los profesores involucrados

3.1 Análisis de Discrepancias.

Existen muchos métodos para determinar las necesidades educativas, desde preguntas hechas a profesores respecto a cuáles creen que sean las necesidades, hasta la elaboración de cuestionarios tanto para docentes, estudiantes, autoridades y la comunidad aledaña, así como también se han obtenido datos empíricos sobre ejecuciones o comportamientos de los alumnos.

La identificación de necesidades es un análisis de discrepancias determinado por dos posiciones extremas: ¿Dónde estamos actualmente? Y ¿Dónde deberíamos estar? Y, por lo tanto, especifica la discrepancia mensurable (o la distancia) entre dos polos ⁴⁸. Para obtener el éxito en la detección de necesidades de tipo educativo, tiene especial importancia que los datos para establecer esos polos sean lo más valederos y representativos posibles.

⁴⁸ Kaufman, Roger A. *Planificación de Sistemas Educativos, ideas básicas concretas*, editorial Trillas México, octava reimpresión, marzo 1982, p.42.

Una evaluación de discrepancias (de necesidades) debe por lo menos tener tres características:⁴⁹

1. Los datos deben ser representativos del mundo real y de las personas relacionadas con él. **Razón por la que nuestros datos toman en cuenta a los docentes que participan a los cursos de actualización, y contemplan las posibles articulaciones que tienen que ver con los alumnos y con las autoridades encargadas de proponer los cursos,** como se puede observar en el capítulo anterior.
2. Ninguna determinación de necesidades es definitiva y completa, ya que debemos comprender que cualquier enumeración de necesidades es de hecho provisional y que constantemente debemos poner en tela de juicio la validez de nuestros enunciados de necesidades. **Sin embargo, con la información recolectada y analizada podemos tener una base sólida y confiable para realizar una propuesta metodológica de Detección de Necesidades de Actualización y Formación Docente en la ENEP Aragón,** que debe ser continuamente revisada y evaluada, pero bajo un formato base preestablecido.
3. Las discrepancias deben identificarse de acuerdo con los productos o los comportamientos reales. **Razón por la cual, se**

(2) ⁴⁹ Idem

aplican cuestionarios a los involucrados en los procesos, tratando de identificar procedimientos que nos indiquen sus necesidades, en materia de actualización y Formación.

3.1.1 Fortalezas y Debilidades

Como ya mencionamos en el primer capítulo de esta investigación, dentro de la Planeación Estratégica deben de identificarse las fortalezas y las debilidades de la problemática a resolver.

Dentro de las **Fortalezas** con las que cuenta el Programa de Actualización Docente, se encuentran:

- El apoyo económico y administrativo a los cursos propuestos y que están fundamentados con base al Plan de Estudios del área en cuestión.
- La actualización que los cursos proporcionan a los docentes, sobre las materias que imparten.
- La difusión de los cursos.
- La logística de inscripción, simplificada y de mayor control.
- El apoyo a los Docentes participantes, ya que los cursos no tienen costo alguno para los profesores UNAM, y un costo mínimo para los profesores externos.
- El apoyo económico a los Ponentes.
- Las Constancias expedidas por las DGAPA, con valor curricular.

Con respecto a las **Debilidades**, de acuerdo con la información obtenida por los docentes participantes, los ponentes y los jefes de carrera que proponen los cursos:

- La carencia de una metodología para hacer una propuesta fundamentada en una Detección de Necesidades de Actualización y Formación Docente.
- Por lo tanto, el desinterés de muchos de los docentes hacia los cursos.
- El tiempo insuficiente, en muchos de los casos, para cubrir los contenidos con mayor profundidad.
- Lo deficiente que resulta el préstamo de los aparatos como auxiliares didácticos.
- Así como el deficiente mantenimiento y por lo tanto el ineficiente servicio de los mismos aparatos.
- El inadecuado espacio y mobiliario para la implantación de los cursos.

3.1.2 Amenazas y Oportunidades

- Respecto a las **amenazas** que pueden ser obstáculos para la optimización de la actualización docente en la ENEP Aragón, se observan las siguientes:
- El alto grado de competencia que presentan las Universidades Particulares con respecto a la actualización y formación docente, ya que en estas universidades estos dos aspectos se cumplen de

manera obligatoria, como un requisito para la permanencia del profesorado.

- La DGAPA, solo autoriza cursos que tengan que ver con algún tema del plan de estudios (actualización), dejando de lado los aspectos que contribuyen a una formación integral del docente.
- El bajo presupuesto para el pago de ponentes, que en algunos de los casos no imparten los cursos por esta razón, sobre todo en el caso de los ponentes externos.
- La falta de tiempo para asistir a los cursos, por tener los profesores un trabajo alterno, que en la mayoría de los casos, es el que ocupa más carga horaria y les proporciona ingresos superiores.

Con respecto a las **oportunidades**, la ENEP Aragón cuenta con:

- Profesores altamente capacitados, en todas las áreas que la conforman, para la implantación de los cursos.
- Existen profesores externos de gran calidad, dispuestos a ofrecer cursos de actualización.
- Los cursos se imparten de forma gratuita para los profesores de la UNAM.
- Existe interés por temáticas que no solo conllevan a la actualización, sino a una formación integral del profesorado.
- La DGAPA a partir del periodo 2004-1 autorizó la implementación de Diplomados que fundamenten las prácticas de Actualización Docente (en donde podría llevarse a cabo, dentro de alguno de los módulos un primer acercamiento, a través de esta modalidad, de

temas de Formación Docente, y no solo de Actualización, como hasta hoy se han venido desarrollando).

3.2 Modelos de Evaluación de Necesidades.

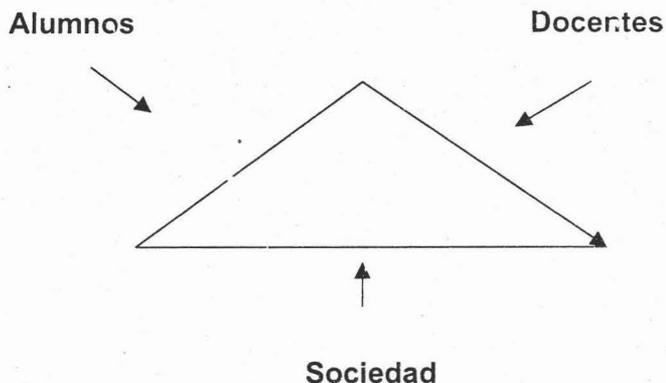
Es importante señalar en este apartado que a través de **los elementos dados por la planeación estratégica surgen los modelos de detección de necesidades** con la intención de obtener información más específica y concreta de la problemática a resolver y que es tarea del pedagogo, en este caso concreto, el articular esta información en búsqueda de una metodología.

Uno de los modelos más completos propuestos para evaluar las necesidades educativas, realizado por Kaufman, Corrigan y Jonson(1969) ⁵⁰, se basa parcialmente en una formulación hecha por Hanna(1966) ⁵¹, relativa a tres focos igualmente importantes de los **Planes de Estudio**: la naturaleza de los conocimientos, la de los alumnos y la de la sociedad.

Este modelo de evaluación de necesidades toma en cuenta estas tres dimensiones posibles para llevarlo a cabo :

⁵⁰ Belmonte Nieto, Manuel. *Diseño de Estrategias y Evaluación Formativa basada en el análisis de tareas*. Editorial Mensajero, Bilbao, 1998, 222 pp. Serie Atención a la Diversidad

⁵¹ J.R., Harsh, Kaufman, R.A., R.E. Corrigan y D.W. Jonson. *Determining Educational Needs-An Overview*. California State Department of Education, Bureau of Elementary and Secondary Education, PLEDGE conference, octubre de 1969.



Al utilizar ese modelo de evaluación de necesidades, el planificador educativo debe identificar y documentar las discrepancias en cada una de las tres dimensiones, y posteriormente tratar de conciliar las diferencias existentes, con un plan de acción, *que en el caso de esta investigación sería desarrollando una metodología: primero para detectarlas y segundo para implantar acciones remediales.*

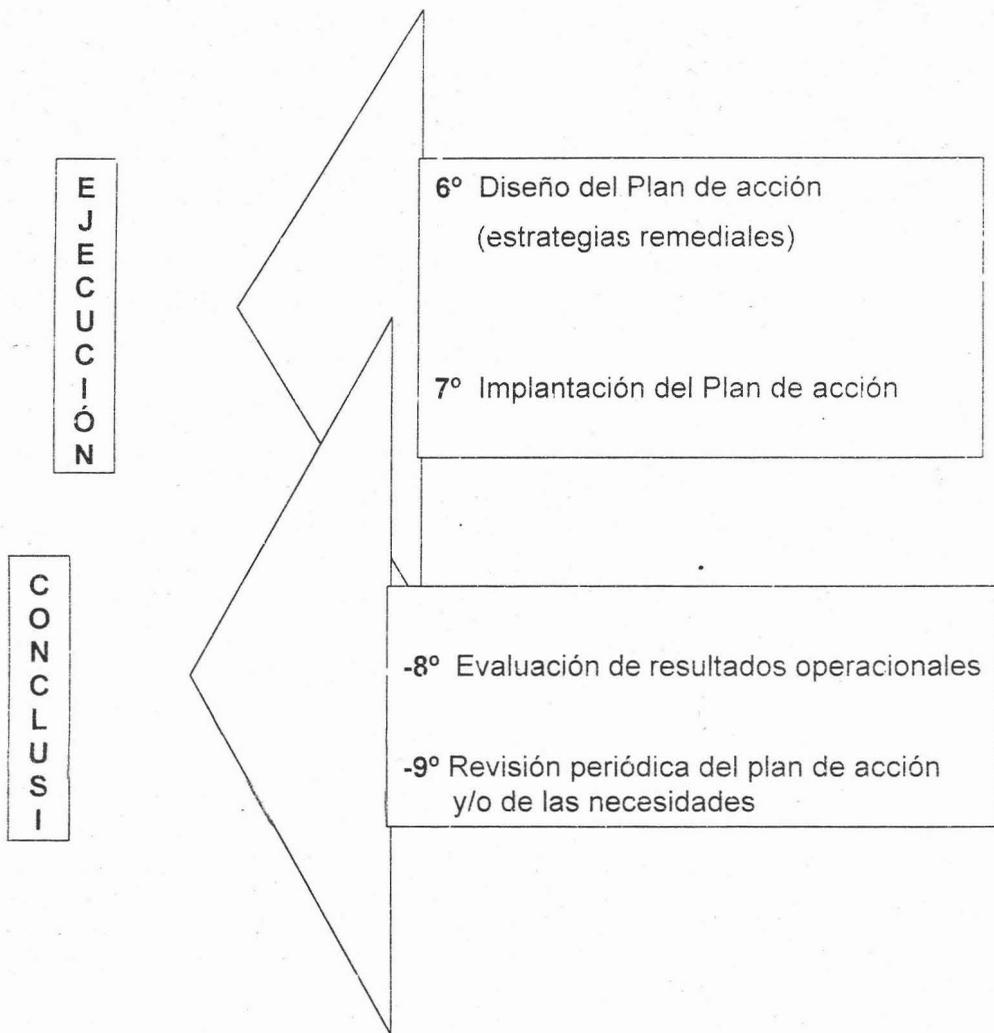
Es importante señalar que existen tres modelos diferentes para determinar las necesidades educativas (de forma básica): Modelo Inductivo, Modelo Deductivo y Modelo Clásico, a partir de los cuales se derivan muchos otros más. Razón por la que consideramos pertinente mencionarlos y retomarlos como base, con las adecuaciones pertinentes:

O
R
G
A
N
I
Z
A
C
I
O
N

52 Idem.

MODELO INDUCTIVO⁵²

- 1º Identificación de conductas (problemáticas) existentes
** Fortalezas y Debilidades
- 2º Compilación y clasificación de conductas,, así como de expectativas
**Oportunidades y amenazas
- 3º Comparación con las metas generales existentes
** Misión y Visión
- 4º Conciliación de Discrepancias
- 5º Establecimiento de objetivos y metas detalladas



** Etapas del método participativo de resolución de problemas, que se expondrá más adelante.*

*** Elementos de la Planeación Estratégica*

MODELO DEDUCTIVO⁵³

- 1º Revisión y selección de las metas existentes
- **Misión y Visión**
- 2º Elaboración de criterios medida
- **Fortalezas y Debilidades**
- 3º Especificación de requisitos para el cambio
- **Oportunidades y Amenazas**
- 4º Conciliación de discrepancias

- 5º Establecimiento de objetivos y metas detallados

- 6º Diseño del Plan de acción (estrategias remediales)

- 7º Implantación del Plan de acción

- 8º Evaluación de resultados operacionales

- 9º Revisión periódica del plan de acción y/o de las necesidades

Como podemos darnos cuenta, en estos dos modelos a partir del paso número cuatro, el procedimiento se unifica, la diferencia es que en el Inductivo se presenta en primer lugar un problema específico,

⁵³ Idem.

partiendo de ahí para resolverlo, y en el Deductivo se revisan las metas y objetivos seleccionados con la finalidad de prevenir o detectar un problema a tiempo.

Estos dos Modelos son básicos para retomar algunos más, si así se requiere, ya que incluyen un **proceso de Planeación**, en el que se dejan ver rasgos de una **Planeación Estratégica**: puesto que al realizar el Análisis de Discrepancias (qué tenemos y que debemos tener) estamos contemplando las Fortalezas y Debilidades, así como las Oportunidades y las Amenazas de nuestra problemática. Además de que se incluye en el esquema las etapas del **método participativo de resolución de problemas** que complementa nuestro análisis y que más adelante se expondrá.

El Modelo Número tres es el modelo Clásico, denominado así por ser el más utilizado, sin embargo, cabe mencionar que es ineficiente e ineficaz, ya que carece de una planeación y por lo tanto de una sistematización, siendo utilizado con base a “necesidades sentidas”, y no reales, por lo que solo se presenta como ejemplo.

MODELO CLÁSICO⁵⁴

- 1° Metas Genéricas
- 2° Elaboración de programas
- 3° Implantación del programa
- 4° Evaluación

⁵⁴ Idem.

Es necesario señalar, que nosotros partimos del **Método Inductivo**, ya que detectamos ciertas conductas existentes dentro de los cursos de actualización docente, que llamaron nuestra atención (a través de los cuestionarios de evaluación), decidiendo de esta manera llevar a cabo esta investigación, sobre todo en la carencia de una sistematización en la detección de necesidades para las propuestas de los cursos.

El contenido de este capítulo, es un ejercicio de articulación utilizando 3 elementos clave para ello: la Detección de Necesidades, la Planeación Estratégica para llevarla a cabo en el diagnóstico y en la toma de decisiones, en un nivel microsocial ya que se involucra una organización institucional ⁵⁵

Los elementos que a partir de aquí surgen, más que depender de la habilitación y la articulación, se apoyan en el compromiso por desarrollar una planificación educativa con respecto al Diagnóstico de Necesidades de Actualización y Formación Docente, por lo que resulta de vital importancia hablar sobre el Análisis de Tareas, ya que éstas derivan del proceso total de Análisis de Sistemas sobre la marcha, donde :1) se especifica un producto o resultado general en el objetivo de la misión y sus requisitos de ejecución; 2) se determinan las funciones básicas que se requieren para realizar la misión.

⁵⁵ Sánchez Puentes Ricardo. *Didáctica de la Problemización en el Campo Científico*. Investigador del CESU.

Algunos autores (Mager y Beach 1967)⁵⁶ han utilizado la nomenclatura "lista de tareas y detalles de tareas".

La lista de tareas (o unidades de ejecución), consiste en la especificación de los elementos básicos o de las etapas involucradas en la realización de una actividad.

Los detalles o descripción de las tareas, es la determinación de las características de cada una de las etapas, y contiene el contexto y los requisitos para la realización, como también las relaciones de tiempo y el punto hasta que cada una de ellas es crítica⁵⁷.

3.3 El Método Participativo

Dentro de las variadas respuestas que han surgido, en contraposición a los métodos tradicionales de resolución de problemas, basados en diferentes teorías y modelos pedagógicos, se encuentran los llamados métodos participativos, llamados por algunos autores también métodos activos, productivos, problémicos.

Existen diversos métodos participativos, no solo por su origen, sino por la forma de implementación, las condiciones de realización y los conocimientos y habilidades que se desean desarrollar, pero la base de todos ellos está en la concepción de resolución de problemas como

⁵⁶ **Aguilar Rivera, José Antonio.** *Planeación Escolar y formulación de proyectos: lecturas y ejercicios.* Programa para desarrollo en administración escolar. Editorial Trillas, México, 1990, 2ª edición, p.68

⁵⁷ Aguilar Rivera op.cit.71

ur. proceso activo, de construcción y reconstrucción, mediante la solución colectiva de tareas, el intercambio y confrontación de ideas, opiniones y experiencias de los involucrados en el proceso ⁵⁸.

Hay diversas clasificaciones de los métodos participativos, entre las que se encuentran las siguientes:

- 1) Métodos que contribuyen a favorecer el trabajo en grupo
- 2) Métodos que propician la asimilación de conocimientos
- 3) Métodos para la solución creativa de problemas

Consideramos que el método participativo para la solución creativa de problemas es el que más se adapta para articular nuestra propuesta, ya que implica romper con muchos esquemas, hábitos y formas de trabajo. Se trata de fomentar el desarrollo de habilidades y capacidades que permitan crear situaciones nuevas y mejores ⁵⁹.

Al aplicar cualquier método participativo, debemos considerar que existe una metodología o estrategia que debe tomarse en cuenta para su correcta ejecución. Se pueden distinguir tres grandes etapas en su aplicación (mostradas en el esquema del modelo inductivo): ⁶⁰

_Fase preparatoria u organizativa, en donde se establecen los objetivos que se pretenden alcanzar.

⁵⁸ Ibidem p'ag.183 - 184

⁵⁹ Gabriel de las Nieves, Sánchez Guerrero **Técnicas Participativas para la Planeación**, Fundación ICA, México pág.87

⁶⁰ Casillas, Muñoz, María de Lourdes. **Los procesos de Planeación y Evaluación**, Temas de hoy en la Educación Superior ANUIES No 10 México 1997, Primera reimpresión.

_Fase de ejecución, en donde se hace indispensable que se realice de forma organizada y siguiendo la estrategia por la que se optó.

_Fase conclusiva, en donde se analiza si se cumplieron los objetivos planteados al inicio.

Concluimos de esta forma este apartado, para dar paso a la propuesta metodológica que en este y los capítulos anteriores se ha venido fundamentando.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

CAPÍTULO 4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

Presentación

En este capítulo se describirá y se analizará el proceso llevado a cabo para nuestra investigación, en donde partimos de una carencia en la detección eficaz y oportuna de necesidades de actualización, que involucre a su vez la formación docente, abordándolo a través de los siguientes elementos:

4.1 Metodología.

Esta investigación se abordó desde una perspectiva *analítico-descriptiva*,⁶¹ en donde en una primera instancia se realizó una *investigación documental*, analizando libros, revistas y documentos de tipo administrativo, los cuales nos permitieron ubicar los fundamentos de la planeación estratégica vinculándolos con el concepto de competencia laboral dentro del área educativa, para posteriormente arribar a una conclusión a través de elementos sustentados en la teoría constructivista.

Posteriormente, nos abocamos a la investigación de campo, la cual nos permitió conocer situaciones, costumbres y actitudes predominantes mediante la descripción exacta de las actividades, procesos y elementos involucrados.

⁶¹ Razavieh, Jacobs A. *Introducción a la investigación pedagógica*, editorial Mac Graw-Hill, 2ª edición, México D.F. 1994, P.25.

Nos apoyamos en la investigación *analítica-descriptiva*, porque los estudios de esta índole pretenden obtener información acerca del estado actual de los fenómenos; con ello se trata de precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento de su estudio, para posteriormente analizarla y dar alternativas de solución.⁶²

Sin embargo, es importante señalar que este tipo de investigación no se limita a la mera recolección de datos; el objetivo es la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables, describiendo “lo que existe” con respecto a las condiciones de una situación.

El investigador no va a comprobar una hipótesis sino a buscar información que le ayude a tomar una decisión .

Existen diversos tipos de estudios que pueden calificarse de investigaciones descriptivas, como son:⁶³

- ° Estudios de Casos
- ° Encuestas
- ° Estudios de tipo evolutivo
- ° Estudios de seguimiento
- ° Análisis documental
- ° Análisis de tendencias

⁶² . Ibidem p.26

° Estudios de correlación

Aunque algunas veces permiten probar hipótesis, por lo general se clasifican como métodos descriptivos. Los estudios que más se adaptan a nuestra investigación, son : el estudio de caso, el estudio de seguimiento y el de análisis documental.

El estudio de caso, por hacer referencia de manera específica a los cursos de actualización docente en la ENEP Aragón.

El estudio de seguimiento, por considerarse en esta investigación 5 periodos continuos de cursos de Actualización Docente, *en las 12 carreras que se imparten en la ENEP Aragón: Arquitectura, Comunicación y Periodismo, Derecho, Diseño Industrial, Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Relaciones Internacionales y Sociología.*

Y el de análisis documental , por la necesidad de conocer los antecedentes de los cursos de actualización docente, así como el marco teórico referencial bajo el cual abordamos nuestro estudio: La planeación estratégica y las competencias laborales, cerrando con consideraciones que apuntan hacia una formación docente basada en el constructivismo.

⁶³ Ibidem pág.308 -314.

4.2 Determinación de la muestra de investigación.

Nuestra muestra de investigación se determinó con 500 profesores participantes durante seis periodos de Cursos de Actualización Docente de la ENEP Aragón: 2002-1, 2002-2, 2003-1 2003-2, 2004-1 y 2004-2, ya que son los periodos que han sido coordinados hasta la fecha por la que suscribe, en el Departamento de Planeación Académica, adscrito a la Unidad de Planeación, teniendo de esta manera acceso a la información en forma directa.

Además de considerar que estos cinco periodos y los elementos involucrados en ellos (docentes, ponentes y coordinadores), pueden aportar datos que nos permitan hacer un análisis confiable y proporcionar los indicadores básicos para diseñar una propuesta metodológica.

4.3 Diseño de los instrumentos de investigación

Para llevar a cabo nuestra investigación, se tomó como referencia la técnica de encuesta muestral de objetos tangibles,⁶⁴ que es la que se encarga de medir constructos psicopedagógicos y sociológicos, para lo que se requiere identificar o construir mediciones adecuadas para

⁶⁴ Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar. *Metodología de la Investigación*, segunda edición, editorial Mc Graw Hill, México 1991, pp 341-343.

hacer afirmaciones significativas sobre la construcciones del estudio, (ver anexos 1,2,3.4,5 y 6).

En este tipo de encuesta muestral se averigua la eficacia con que los instrumentos miden las construcciones que se emplearon y lo llega a sustentar.⁶⁵

Dentro de la técnica de encuesta se utilizó como instrumento de medición el cuestionario, aplicando dos diferentes tipos de éstos, correspondiendo a los que envía la Dirección General de Personal regularmente, con la intención de evaluar el curso: uno para el ponente y otro para los profesores participantes, los cuales retomamos por que proporcionan opiniones valiosas de los docentes con respecto al curso, los cuestionarios contienen preguntas de opción múltiple, así como preguntas abiertas, (ver anexo 1 y 2).

Sin embargo cabe destacar, que como parte integrante del departamento de planeación académica, nos dimos a la tarea de rescatar y agrupar en cuatro rubros la información que proporcionan estos cuestionarios, ya que la DGAPA no nos lo requiere, pues solo se les envían los cuestionarios como requisito para el pago de los ponentes y la elaboración de las constancias de los participantes, sin obtener una respuesta con respecto a la evaluación de los cursos por parte de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico.

⁶⁵ Ibidem.pág.418

Es así, que eligieron estos cuatro aspectos para después sistematizar las respuestas, para con ello arribar a una evaluación, analizando el giro de las preguntas (análisis cualitativo), así como también dando porcentajes en cada uno de los rubros (análisis cuantitativo), que agrupamos de esta manera: *(ver anexo 3 como ejemplo del siguiente cuestionario):

- a. Programa y contenidos del curso
- b. Desarrollo del curso en cuanto a: la dinámica grupal propiciada por el ponente, material didáctico, e instalaciones.
- c. Aportaciones del curso.
- d. Difusión.

EJES DE ANÁLISIS	CUESTIONARIO	CUESTIONARIO
	PONENTES	PARTICIPANTES
a) programa y contenido del curso	Preguntas a) y b)	Preguntas a) y b)
b) desarrollo del curso	Preguntas c), d) ,e) y k)	Preguntas c), d) ,e), f) g) ,h) y j)
c) aportaciones del curso	Preguntas f), g),h) i) y j)	Pregunta i)
d) difusión del curso	Pregunta abierta No Graficada	Pregunta k)

a) Dentro del rubro de Programa y Contenido del curso, se realiza una exploración sobre si los participantes tenían conocimientos previos o no de los contenidos del curso. Con respecto al contenido del curso, se indaga si los temas se cubrieron: totalmente, parcialmente o si se modificaron.

b) Con respecto al punto sobre el desarrollo del curso, se indaga: el dominio del ponente sobre la temática a tratar, así como si propició una integración grupal favorable, si asistió continua y puntualmente a el curso, además de preguntar si el tiempo que se le asignó a curso fue suficiente o no.

c) En el punto correspondiente a las aportaciones que el curso les proporcionó, se investiga si: les apoyó para mejorar su desempeño

como docentes, a obtener mayores conocimientos sobre su disciplina, o a ampliar su cultura general.

d) En cuanto al rubro de la difusión del curso, se indaga la vía por la cual se enteraron del mismo: por vía impresa, por vía electrónica, por medio del coordinador o si se informaron a través de otro medio.

*Además, se diseñó un cuestionario para indagar las opiniones sobre la actualización y formación docente, de manera directa; el cual se aplicó tanto a docentes participantes como a ponentes.

EJES DE ANÁLISIS	CUESTIONARIO INDAGATORIO SOBRE LA ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE APLICADO A PONENTES Y PARTICIPANTES
ACTUALIZACIÓN DOCENTE	PREGUNTA 1
FORMACIÓN DOCENTE	PREGUNTA 2
ALCANCES DE LOS CURSOS	PREGUNTA 3
PROPUESTAS HACIA LOS CURSOS	PREGUNTA 4 Y 5

De la misma manera, se les pidió a los jefes de carrera (que son los encargados de hacernos llegar la propuestas de los cursos) nos

proporcionarán los indicadores bajo los cuales sustentaban sus propuestas, sugiriéndoles tomaran en cuenta.

- ° Las peticiones de los docentes.
- ° Las peticiones de los alumnos.
- ° Las necesidades “sentidas” por las propias jefaturas, y
- ° La propia experiencia en cursos por parte de las jefaturas.

4.4 Recolección de datos.

Nuestra muestra fue de 500 profesores asistentes a los cursos y de 50 ponentes, el levantamiento de la información se llevó a cabo al término de los cursos en la ENEP Aragón, durante los periodos 2002-1, 2002-2, 2003-1 , 2003-2, 2004-1 y 2004-2.

Así como también al inicio de cada uno de estos periodos se les pidió a los 12 jefes de carrera nos enviaran la argumentación con la que fundamentaban el por qué de sus propuestas de los cursos.

4.5 Análisis de resultados.

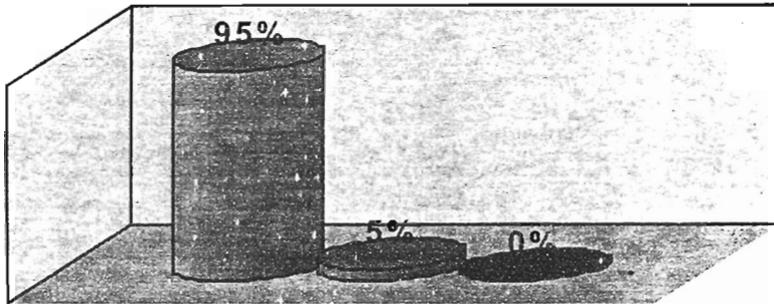
Análisis cuantitativo⁶⁶

*A través del análisis de los 3 cuestionarios aplicados: a los *profesores participantes* y a los *ponentes* por carrera, de los cuatro rubros, y del cuestionario sobre *actualización y formación docente*, aplicado a ambos (anteriormente descritos), se obtuvieron los siguientes datos:

⁶⁶ Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar. *Metodología de la Investigación*, segunda edición, editorial Mc Graw Hill, México 1991, pp 350.

Cuestionario ponente

a) ¿Se dieron a conocer los propósitos del curso ?



1) Plenamente

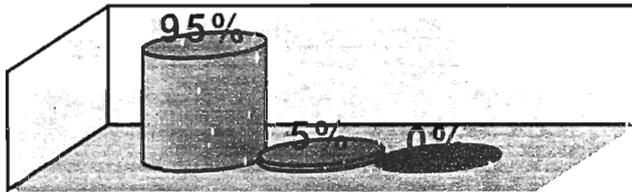
2) Implícitamente

3) No se dieron

Como podemos observar, el mayor porcentaje se revela en el inciso en donde los ponentes opinan que dieron a conocer plenamente los propósitos del curso, indicando así, que están conscientes de la importancia que tiene el que tanto participantes como ponentes, ubiquen desde el inicio sus expectativas, así como los alcances y limitaciones del curso.

Cuestionario ponente

b) Los contenidos temáticos del curso se cubrieron:



1) Plenamente

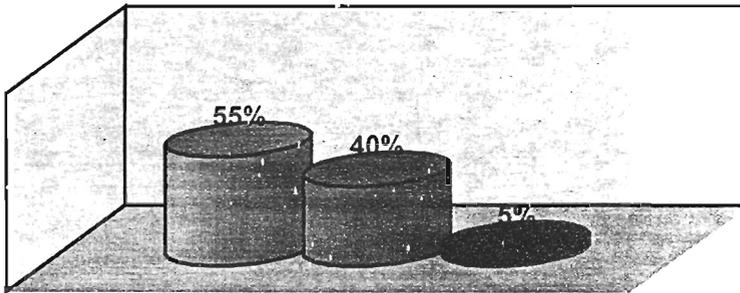
2) Parcialmente

3) Se cambiaron

En este apartado, la gran mayoría de los ponentes opinó que los contenidos se cubrieron plenamente, indicando de esta manera que se ajustan a los objetivos planteados y tienen una planeación del tiempo con respecto a las actividades desarrolladas.

Questionario ponente

c) De acuerdo a la naturaleza del curso ¿ qué enfoque docente predominó en su impartición ?

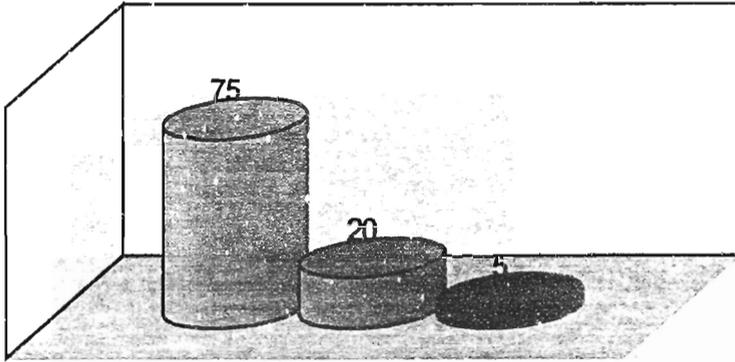


- 1) Cátedra
- ▒ 2) Dinámica de grupo
- 3) Participación Individual

En este rubro, se observa que el enfoque docente que más predominó fue el de la cátedra, sin embargo, es importante mencionar que la dinámica de grupo también estuvo presente. Concluyendo los ponentes al respecto, que hubo interacción y retroalimentación de ellos a los participantes y viceversa.

Cuestionario ponente

d) ¿ Cómo fue el nivel académico del grupo ?



1) Bueno

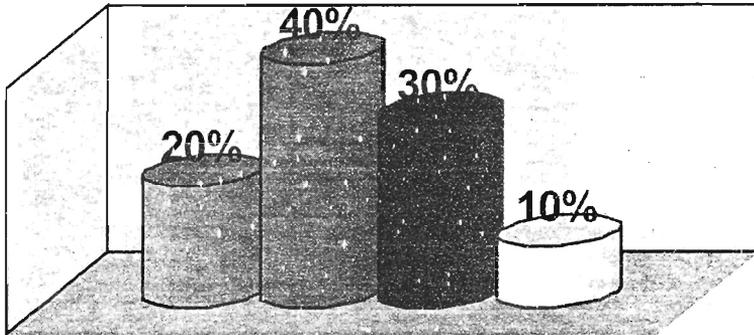
2) Regular

3) Malo

Un contundente 75% de los ponentes, opinan que el nivel académico de sus grupos fue bueno, dejando ver de esta manera, el interés que prevalece en los profesores por su actualización y formación.

Questionario ponente

e) Considera que el curso impartido contribuye en la práctica docente de los participantes.

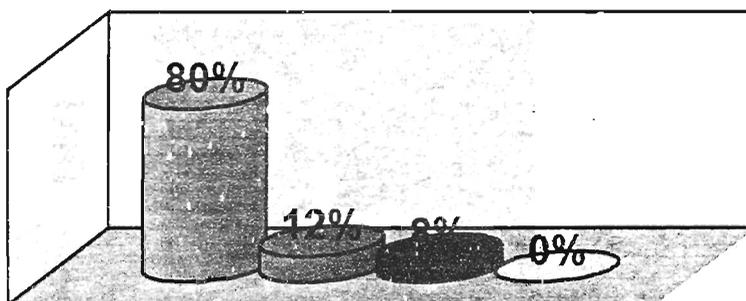


- 1) Para mejorar su desempeño como docente
- 2) Para actualizar los conocimientos en la disciplina
- 3) Como auxiliar en las materias que imparte
- 4) Para ampliar su cultura general

En esta pregunta, se observa que de acuerdo a los porcentajes, los profesores opinan que la mayoría de los cursos los apoyan únicamente en la actualización de los conocimientos de la materia que imparten, y sólo un escaso porcentaje, asegura que contribuye a ampliar su cultura general.

Questionario ponente

f) ¿Cómo fue la asistencia, puntualidad y permanencia en el grupo?



■ 1) Muy buena

■ 2) Buena

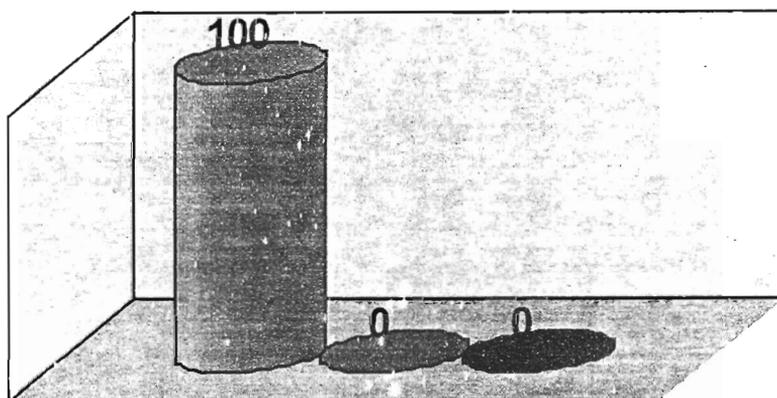
■ 3) Regular

■ 4) Mala

Un contundente 80% considera que la asistencia fue muy buena, lo cual señala el interés de los docentes hacia estos cursos, abriendo así mayores posibilidades de mejorar su desempeño docente, en cuanto a la actualización y formación se refiere.

Cuestionario ponente

g) ¿ Usó métodos idóneos de enseñanza cuando fue necesario?

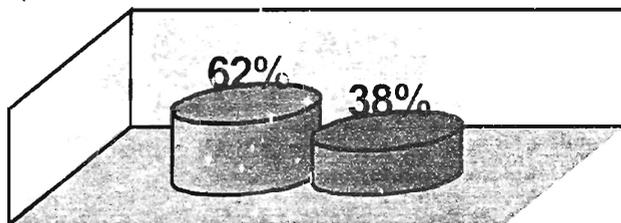


1) Siempre 2) Alguna vez 3) Nunca

El total de los ponentes encuestados, considera que utiliza métodos idóneos al impartir sus cursos, sin embargo hacen patente su interés por la apertura hacia nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje.

Cuestionario ponente

h) ¿Se utilizarón materiales didácticos durante el curso ?



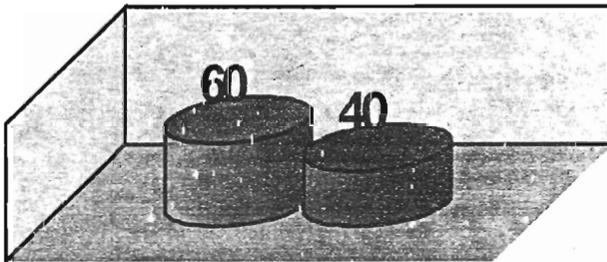
1) Si

2) No

El 62% de los ponentes utiliza materiales didácticos al impartir sus cursos, el resto, señala su interés por empezar a utilizarlos para apoyar sus sesiones, y con ello hacerlas más interesantes, para los profesores.

Cuestionario ponente

i) ¿El tiempo que se asignó para el programa del curso fue?



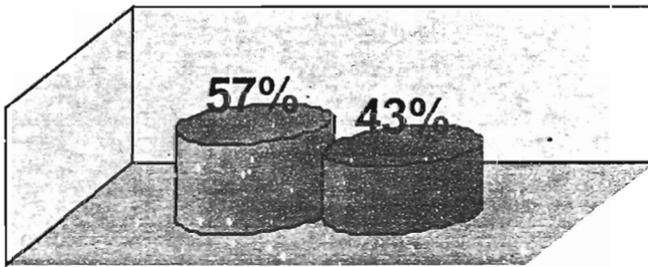
1) Suficiente

2) Insuficiente

Un porcentaje mayoritario de ponentes, opina que el tiempo asignado al curso fue suficiente, sin embargo le siguen muy de cerca los profesores que consideraron que el tiempo resultó insuficiente, lo cual indica que en algunos casos no existe una planeación de los cursos.

Cuestionario ponente

j) ¿ Fueron adecuadas las condiciones físicas de las instalaciones en las que se llevó a cabo el curso ?



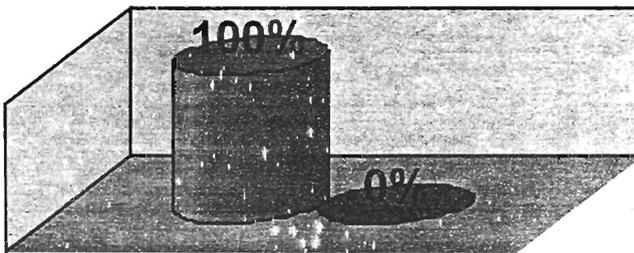
■ 1) Si

■ 2) No

En este punto, es importante señalar que la mayoría de los profesores opina que las condiciones de las instalaciones fueron adecuadas, sin pasar por alto que también un alto porcentaje de éstos, señala que existen serias deficiencias, y que esto provoca muchas veces la deserción y el desinterés por los cursos.

Cuestionario ponente

k) ¿ Cree usted que el curso responde a las necesidades de actualización docente de los profesores participantes?



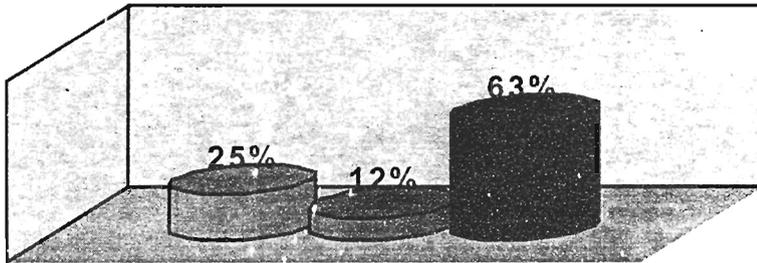
■ 1) Si

■ 2) No

Respuesta de impacto, ya que aún cuando hace alusión a la actualización; en las preguntas abiertas, los profesores no mencionan la formación docente en sus comentarios.

Cuestionario ponente y participante

1) Que es para usted la actualización docente ?

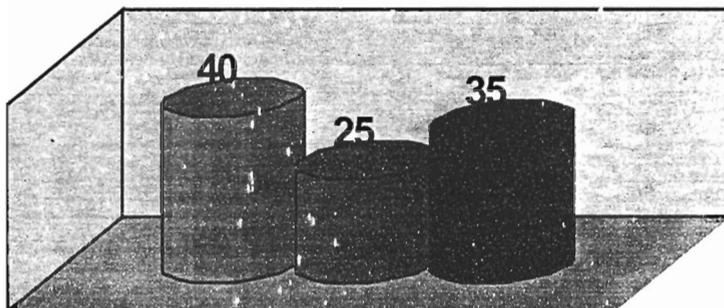


- a) Ampliar sus conocimientos en la disciplina
- b) Mejorar su desempeño docente mediante ciertas técnicas didácticas
- c) Ambas

Es importante mencionar, que un gran número de profesores señala que la actualización es el ampliar sus conocimientos en la disciplina y mejorar su desempeño mediante ciertas técnicas didácticas, observando con estas respuestas, que tienen idea clara sobre el concepto de actualización, y por ello asisten a los cursos.

Cuestionario ponente y participante

2) ¿Qué es la formación docente ?

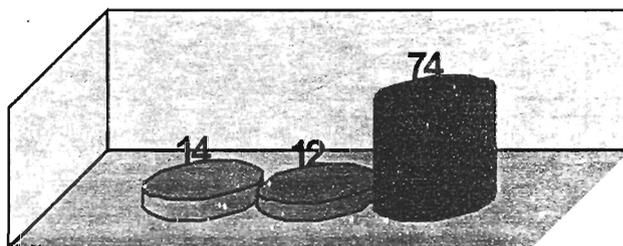


- a) Ampliar su cultura general
- b) Tomar curso de actualización
- c) Desarrollarse de manera integral en la docencia

En esta pregunta, destaca la respuesta que apunta a considerar a la formación docente como ampliar su cultura general, y desarrollarse de manera integral en la docencia, sin embargo un 25% de los profesores, considera que formación, es el tomar cursos de actualización. Cabe destacar, que en sus respuestas a las preguntas abiertas, tienen dudas sobre el concepto de formación docente, pero se rescata el interés que manifiestan por conocer sobre este tópico.

Questionario ponente y participante

3) ¿Considera que en el curso que se impartió se logró obtener, por parte de los profesores participantes, y en conjunción con usted?

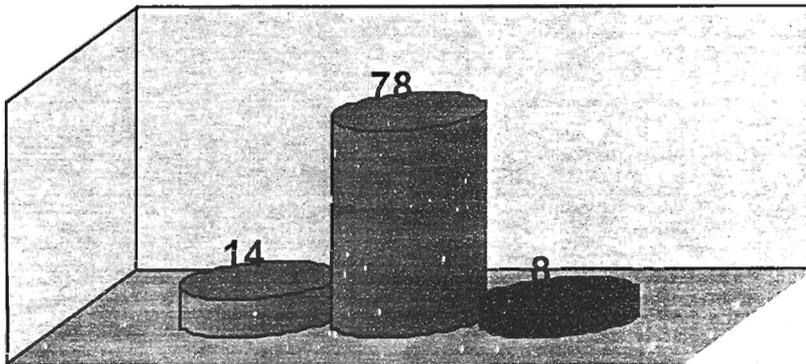


a) Actualización b) Formación c) Ambas

Contradictoriamente con la respuesta anterior, el mayor porcentaje mayoritario se encuentra en la respuesta c, mostrando de esta manera la inquietud y el interés por obtener una formación docente, en los cursos de actualización, pero denotando una confusión con respecto al concepto de "formación".

Cuestionario docente y participante

4) ¿Tiene usted alguna sugerencia para mejorar los cursos ?

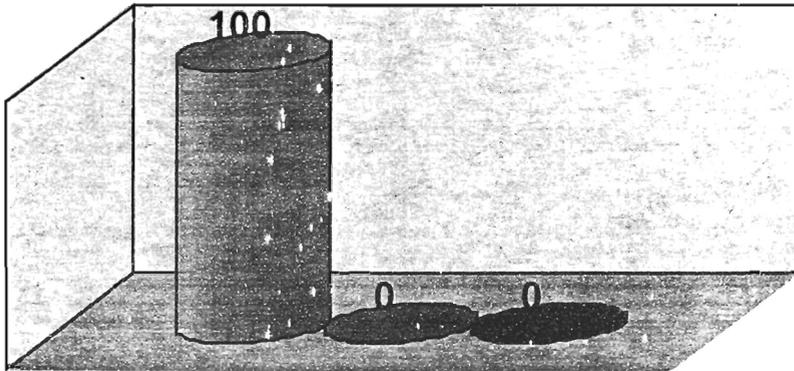


- a) Actualización
- b) Con respecto a la formación
- c) En ambas

Los profesores apuntan hacia la formación docente, pero en la práctica diaria no realizan propuestas concretas acerca de ésta, denotando así, una carencia de apropiación del concepto.

Cuestionario ponente y participante

5) ¿Cree usted conveniente el promover cursos de formación docente ?



a) Si

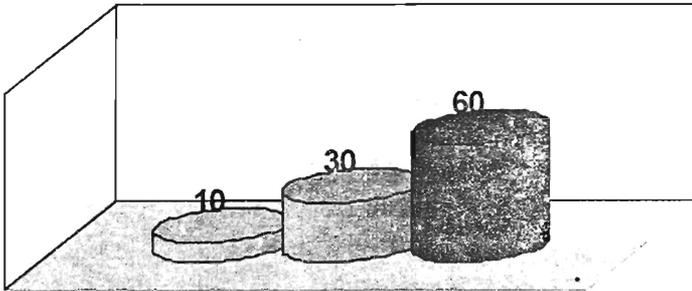
b) No

c) No sé

Aún cuando no les queda claro el concepto de formación docente, muestran inquietud por tomar cursos que les orienten hacia ese tópico, pues lo consideran como un apoyo importante en su desarrollo.

Questionario profesor participante

a) ¿Conocía el tema del curso que usted tomó?

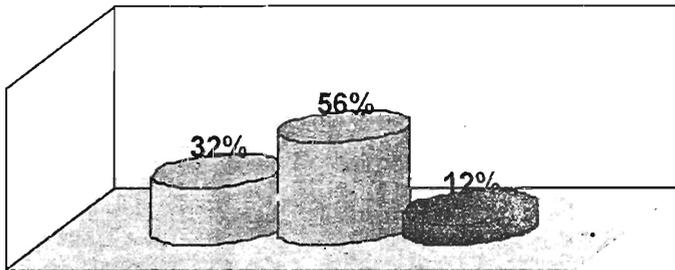


- 1) Completamente
- 2) Tenía una idea general
- 3) Lo desconocía

Es importante señalar, que la mayoría de los participantes desconocía el tema, lo que indica que si existe un interés por la actualización docente, además de que aún los que tenían una idea general o conocían completamente el tema se inscribieron en los cursos; ya que al responder a los comentarios generales (al final del cuestionario) señalan que siempre se aprende algo nuevo, aún cuando se trate de temas que manejan en sus clases, ya que se pueden percibir otras perspectivas que antes no habían tomado en consideración.

Questionario profesor participante

b) ¿Se dieron a conocer los propósitos del curso ?



1) Plenamente

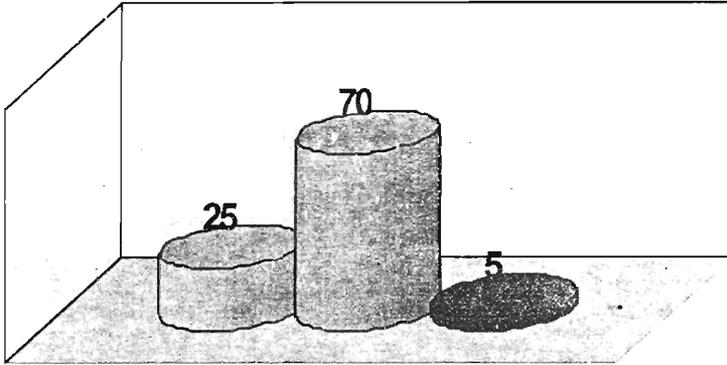
2) Implícitamente

3) No se dieron

La mayoría de los participantes opinan que se dieron a conocer implícitamente y una tercera parte de los profesores indican que plenamente, lo que lleva a reflexionar que no en todos los cursos se les especifica de manera clara y precisa los objetivos a los que pretenden arribar, punto importante para el eficaz y eficiente desarrollo del curso.

Cuestionario profesor participante

c) ¿Los contenidos Temáticos del curso se cubrieron



1) Totalmente

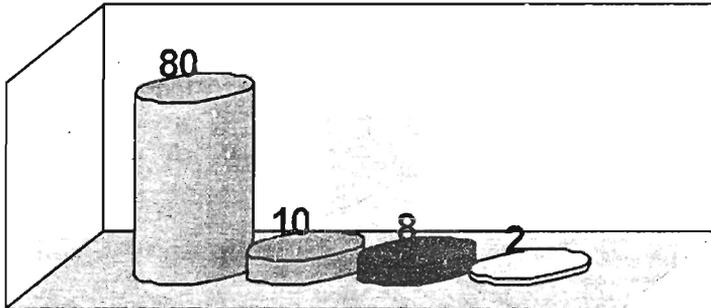
2) Parcialmente

3) Se cambiaron

En la presente gráfica y de acuerdo a los comentarios expresados por los participantes, los contenidos del curso se cubren de manera parcial en la mayoría de los casos y en algunos de ellos se cambiaron los contenidos, creando confusión en los profesores y desalentándolos a seguir tomando cursos posteriormente; esta respuesta tiene relación directa con la pregunta anterior.

Cuestionario profesor participante

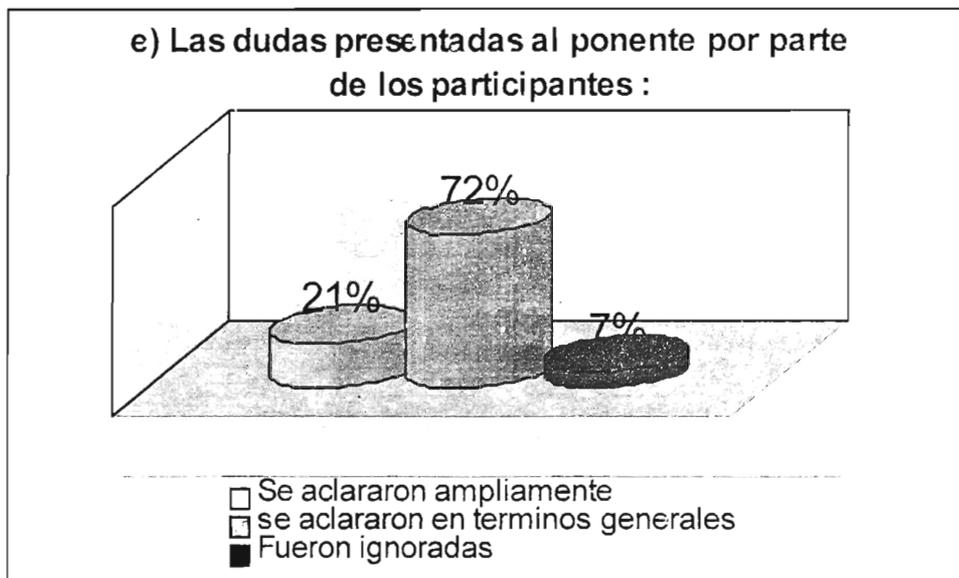
d) El ponente tuvo dominio sobre la exposición de los temas del curso:



1) Muy bueno 2) Bueno 3) Regular 4) Malo

Es importante destacar que los ponentes tuvieron muy buen dominio del tema, argumento de suma importancia ya que es un indicador alentador para futuras propuestas de cursos de actualización docente, con miras hacia una formación integral, lo que conllevaría a obtener mayor calidad en su labor diaria.

Cuestionario profesor participante

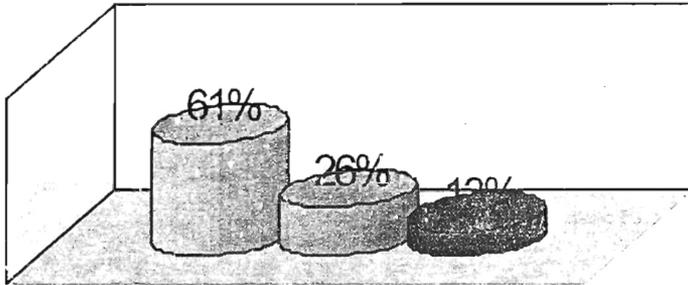


Cabe mencionar, que los participantes opinan que las dudas se aclararon de manera general, observando aquí, de acuerdo a los comentarios de los profesores, que falta tiempo y por ende organización en la logística de los cursos.

Un amplio porcentaje señala que las dudas se aclararon en términos generales, los profesores comentan que faltó tiempo para resolver algunos cuestionamientos, además de que consideran que algunos ponentes no lograron el consenso general, sin embargo opinan que la polémica es parte importante de la práctica docente.

Cuestionario profesor participante

f) El ponente propició hacia el grupo :

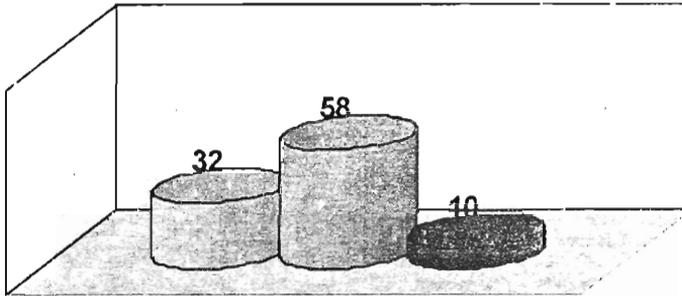


- Interés hacia el curso
- Poco interés hacia el curso
- Indiferencia hacia el curso

Es importante señalar que un porcentaje significativo de profesores indica que el ponente propició interés hacia los cursos; lo que nos lleva a concluir que los profesores que imparten los cursos se interesan por cumplir el objetivo del mismo.

cuestionario profesor participante

g) ¿ El ponente uso métodos idóneos de enseñanza cuando fue necesario?

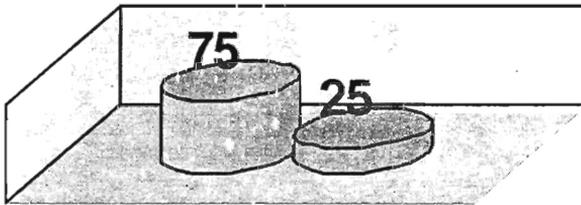


1) Siempre 2) Alguna vez 3) Nunca

Esta respuesta, indica que los ponentes carecen, en su mayoría, de métodos de enseñanza idóneos, sin embargo, los profesores participantes, reconocen que en su práctica docente con los alumnos, ellos también adolecen de estos métodos, o bien recurren a sistemas de enseñanza

Esta respuesta, indica que los ponentes carecen, en su mayoría, de métodos de enseñanza idóneos, sin embargo, los profesores participantes, reconocen que en su práctica docente con los alumnos, ellos también adolecen de estos métodos, o bien recurren a sistemas de enseñanza "más cómodos", pero poco creativos.⁷

h) ¿ Se utilizaron materiales didáctico durante el curso?



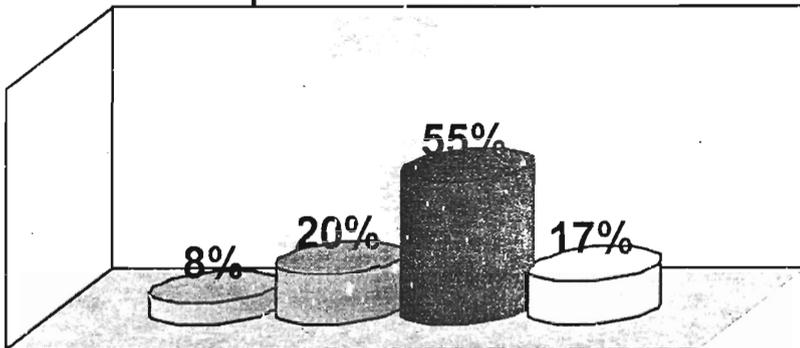
Siempre

Algunas veces

En este caso, la respuesta es favorable, aunque el utilizar materiales didácticos, no es precisamente ofrecer un buen curso, como lo señalan los participantes.

Cuestionario profesor participante

i) ¿Cómo contribuye el curso a su práctica docente?

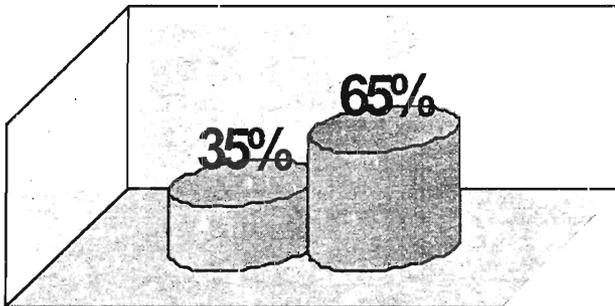


- Para mejorar mi desempeño como docente y actualizar mis conocimientos en la disciplina.
- Para mejorar mi desempeño como docente
- Para actualizar mis conocimientos en la disciplina
- Para ampliar mi cultura general

Poco más de la mitad del porcentaje de profesores participantes, opina que el curso contribuye a actualizarlo solamente, y un escaso porcentaje apunta a hacia la respuesta de mejorar su desempeño como docentes, lo cual nos ubica en la mera información y prácticas desarticuladas e instrumentaristas, de acuerdo a las propias opiniones de los profesores, en el rubro de las preguntas abiertas.

Cuestionario profesor participante

j) ¿ fueron adecuadas las condiciones físicas de las instalaciones en las que se llevó a cabo el curso ?



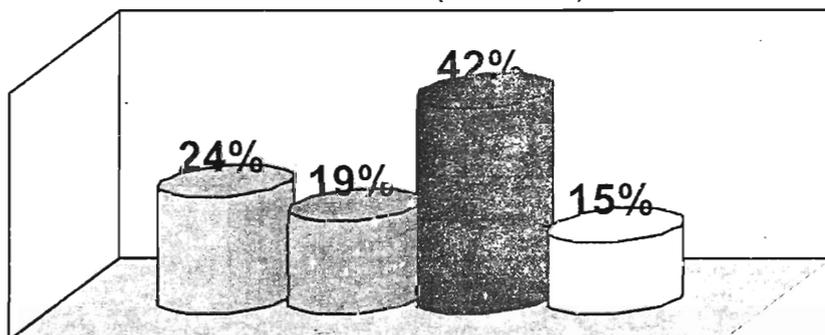
Si

No

La mayoría de las respuestas opinan que la condiciones no fueron adecuadas y que esto es la causa, en gran medida, del desinterés y la deserción de los asistentes, respuesta que resulta coincidente con la de los ponentes.

Cuestionario profesor participante

k) ¿Cómo se enteró de los cursos que ofrece la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (D GAPA) ?



- Por vía impresa (carteles, folletos, gacetas)
- por vía electrónica (pagina en internet, correo electrónico)
- A través de un coordinador y/o jefe de materia
- A través de otro medio

Este rubro, nos indica que existe una buena difusión de los cursos, a través de diferentes medios, en especial vía coordinador (la unidad de planeación, donde laboro) y los jefes de carrera.

Consideraciones finales acerca del Análisis Cuantitativo de los Resultados⁶⁶

Por lo que podemos observar en los resultados obtenidos por medio de los 3 cuestionarios, la mayoría de los profesores no tienen clara la idea de lo que es "la Formación Docente", y solamente se limitan a llenar el vacío de la "actualización" o de la parte "didáctica", solamente el 21% de estos profesores opinan que ofrecen formación en los cursos que imparten, el otro 79% fluctúan entre actualización y técnicas didácticas, prácticas estas dos últimas muy importantes dentro del ámbito académico, pero que no complementan lo que es una "formación integral del docente", en donde no solo esté presente la Tecnología Educativa, sino también la parte humanística de éste. En donde por medio de sus propias experiencias y de la reflexión sobre su quehacer profesional vaya construyendo una alternativa para una verdadera Formación Docente, siendo un ser contestatario, mejorando así de manera contundente su calidad y sus competencias laborales. Sin embargo, en la última pregunta que habla sobre la conveniencia de promover cursos de formación docente un contundente 100% los apoya, señal importante que los profesores tienen la necesidad de esa formación.

Es conveniente en este apartado, el considerar una propuesta metodológica que Detecte las Necesidades de Actualización Docente con vías a una Formación Docente. Ya que es una oportunidad que se nos presenta con el apoyo de la DGAPA; y aún cuando estos cursos no han sido los más adecuados, y en muchas ocasiones resultan desarticulados, y/o arbitrarios, es este trabajo una

⁶⁶ Seminario de titulación posgrado de maestría en pedagogía 1998

propuesta para tratar de subsanar y reorientar lo mejor posible estos talleres y cursos, echando mano de los elementos y herramientas con las que contamos. Por lo que en el siguiente capítulo, se analizarán los elementos básicos para una detección de necesidades basados en la planeación estratégica, que coadyuven a la elaboración de nuestra propuesta.

CAPÍTULO 5 PROPUESTA METODOLÓGICA

Presentación

En este apartado, desembocan los fundamentos referidos en los capítulos anteriores, así como el diagnóstico del análisis de discrepancias en los cursos de actualización docente, en la ENEP Aragón, que da pie a esta investigación.

5.1 Introducción.

Dentro de los proyectos que lleva a cabo el Departamento de Planeación Académica ⁶⁷, se contempla como uno de los objetivos generales, el realizar la formulación de programas de actualización académica apoyados por la DGAPA coordinados con el diagnóstico de necesidades de formación que las jefaturas de carrera efectúan semestralmente; sin embargo, se aprecia la ausencia de una propuesta metodológica que oriente este trabajo, ya que las carreras lo realizan de manera empírica, sin sustento y cada vez de manera diferente, de acuerdo a como se vaya presentando la situación.

Para llevar a cabo esta investigación se hace indispensable plantearnos algunas Hipótesis iniciales las cuales orienten nuestro trabajo: como la necesidad de identificar lo que es un Diagnóstico de Necesidades y reconocerlo como la estrategia que nos va a señalar las carencias que subyacen, en este caso, en materia de Actualización Docente, en aras de una formación docente, en la ENEP Aragón. De la misma manera, evaluaremos el impacto del Programa de Actualización Docente en los últimos semestres de acuerdo a los objetivos planteados por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, en coordinación con el Departamento de Planeación Académica, adscrito a la

⁶⁷ Manual de Organización – Académico Administrativo de la ENEP. Aragón

Unidad de Planeación de la ENEP Aragón. Asimismo, instrumentaremos los procesos que la Planeación Estratégica nos ofrece para realizar un diagnóstico de Necesidades, fundamentado y efectivo.

5.2 Objetivo General

El objetivo de esta investigación es entonces, diseñar y desarrollar una propuesta metodológica que oriente en la realización de la detección de necesidades de actualización docente para profesores de licenciatura en la ENEP Aragón.

-Establecer con base en el análisis del trabajo desarrollado por el departamento de Planeación Académica, a este respecto, los criterio metodológicos básicos para desarrollarla, a través de la cual...

-Rescatar las aportaciones que se tienen en el marco de estos cursos de actualización ; sin embargo, sin soslayar los logros al respecto, es indispensable...

-Identificar las carencias que también imperan, es decir, que la tarea a llevar a cabo debe apuntar a desarrollar un modelo que nos permita planear, evaluar y proponer, con fundamentos, los cursos que realmente impacten favorablemente no solo en la actualización, sino en la formación docente. La cual redundará en beneficios para el alumnado.

5.2.1 Visión

Fortalecer los cursos de actualización docente, en vía de una formación docente de calidad, que contribuya a el mejoramiento de la enseñanza- aprendizaje.

5.2.2.Misión

Aportar los lineamientos metodológicos necesarios, con base en una rigurosa investigación, para la detección de necesidades de actualización y formación docente en la ENEP Aragón.

Siendo el Departamento de Planeación Académica quien coordina estos cursos, partimos entonces de la premisa de que éste puede y debe ser el generador de esta propuesta metodológica, basándose en los antecedentes y la experiencia compartida con los profesores y los jefes de carrera de la ENEP Aragón. No solo para cubrir un requisito administrativo, sino para aportar soluciones firmes y concretas, además de homogeneizar los criterios metodológicos básicos que una institución requiere para llevarlas a cabo.

Asimismo, cabe señalar el hecho de recuperar el discurso pedagógico dentro de esta investigación, el cual es retomado en el área de la formación profesional, parte sustantiva del presente trabajo.

La formación de profesores universitarios plantea una serie de retos a las instituciones de educación superior, lo cual implica buscar soluciones a niveles muy diversos, que van desde la delimitación de políticas de promoción laboral, tendientes a fortalecer la carrera académica en la perspectiva de la profesionalización docente, hasta la propuesta de programas de formación, como lo menciona Porfirio Morán Oviedo⁶⁶.

⁶⁶ Moran, Oviedo, Porfirio. **La Docencia Como Actividad Profesional**, Editorial Gemika México 4ª edición. 1999 Pág.17.



5.3 Justificación

La investigación que se desarrollará se justifica bajo tres marcos de referencia: el laboral, el profesional y el marco de referencia personal.

Desde el marco laboral, encuentra justificación desde una de las misiones del departamento de planeación: que es la de realizar la formulación de programas de actualización académica apoyados por la D.G.A.P.A., coordinados con el diagnóstico de necesidades de formación que las jefaturas de carrera efectúen semestralmente.

Sin embargo, se apoyará a las jefaturas de carrera a partir de la propuesta de este trabajo, en la planeación, ejecución y evaluación de un diagnóstico fundamentado y de calidad.

Dentro de la perspectiva profesional, se vincula la propuesta metodológica con la práctica educativa, dándole sentido al quehacer del pedagogo en una de sus vertientes, la de planificador de procesos educativos, creando estrategias que le permitan optimizar su propia labor educativa, poniéndose así en el marco de las competencias laborales requeridas en la actualidad, para de esta manera orientar a sus alumnos en su formación integral. Con la pretensión de dejar abierta la investigación a futuros trabajos que tiendan a evolucionar el aquí planteado.

Además de hacer patente uno de los retos que enfrenta la educación superior: la calidad y la diversificación de la docencia, en donde es necesario preguntarse

que tipo de conocimientos, que tipo de enseñanza y que tipo de actualización resultan pertinentes en un momento histórico y en un contexto determinado.

En el aspecto personal subyace el interés por desempeñar la profesión de pedagogía, de la manera más eficiente, humana y creativa posible. Encontrando dentro de mi actual labor, dos oportunidades potenciales de llevarla a cabo: en primer lugar la parte académica, en donde recae la propuesta aquí proyectada, en segundo lugar, la parte administrativa encargada de buscar los mecanismos necesarios para poder instrumentarla. Siendo estas dos oportunidades complementarias y enriquecedoras entre si, haciendo una conjunción interesante para el desarrollo de esta investigación .

Con la intención de responder a un requerimiento generalizado, por la llamada modernidad, ya que las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de contar con herramientas, métodos y técnicas más acordes a la administración educativa, con un enfoque científico y de expertos en el área, capaces de adaptarse a loo globalizador, que exige calidad, eficiencia y eficacia las instituciones

dirigida a

Las jefaturas de carrera, que son las encargadas de promover los cursos, involucrando a docentes, alumnos y administrativos, encargados de la ejecución de éstos.

5.4 METODOLOGÍA



Enfoque Metodológico

Esta investigación se desarrollará con base en una metodología analítico-crítico-descriptiva, la cual nos permitirá especificar las características de una situación, para ser sometidas a un análisis y así tener la posibilidad de dar solución a una problemática específica, como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista, en donde en una primera instancia se revisarán los objetivos y los antecedentes del Programa de Actualización Docente, para posteriormente identificar las fortalezas y las debilidades que actualmente presenta, así como definir las oportunidades y amenazas con las que se enfrenta.

De esta manera nos encontraremos en condiciones de plantear una metodología básica para la detección de necesidades de actualización docente, que fortalezca la elección de los cursos en cada jefatura de carrera.

Tipo de Investigación:

Investigación Documental e Investigación de Campo

La etapa de investigación documental estará basada en bibliografía de tipo administrativo, en donde se revisarán documentos que den cuenta de la evaluación sobre estos cursos, así como bibliografía que acerca de los fundamentos teóricos que sustentan la elaboración de propuestas metodológicas, en el marco de la planeación estratégica.

La etapa de la investigación de campo, se delimitará por la muestra de profesores inscritos en los cursos de actualización docente, permitiéndonos reconocer los logros alcanzados en éstos, con el análisis de los resultados

generados por el programa hasta el momento, identificando después las carencias de éste, para posteriormente estructurar una propuesta metodológica para la detección de necesidades de actualización y formación docente .

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN :

MUESTRA

Derivado de lo anterior, tenemos que nuestra muestra serán los profesores que participen en los cursos de Actualización Docente de los semestres 2001-1, 2001-2, 2002-1, 2002-2, 2003-1, 2003-2 y 2004-1 y 2004-2

RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos constituye:

*Por el cuestionario para profesores, con referencia a sus necesidades de actualización y formación, que será aplicado cada semestre (ver anexo 1)

*Por el cuestionario para alumnos, con referencia a sus necesidades de actualización y formación, que involucre el desempeño de sus profesores, el cual será aplicado cada semestre (ver anexo 2)

*Por las propuestas de Actualización Docente que envían las jefaturas.

*Por los cuestionarios de evaluación que son aplicados a los participantes y a los ponentes al término de cada curso de actualización, provenientes de la DGAPA (ver anexo 3).

*Por la evaluación de los cursos que actualmente realiza el departamento de Planeación Académica, en donde actualmente laboro.

5.5 ANÁLISIS DE DATOS

Cuantitativos: a través de la estadística descriptiva

Cualitativos: a través del enfoque Analítico-Crítico-Descriptivo

Es decir, que se llevará a cabo con base en la metodología Analítico-Descriptiva, ya que ésta nos permite organizar la información obtenida en la recolección de datos, desglosarla y sistematizarla para posteriormente realizar una evaluación de los resultados. Los estudios descriptivos miden conceptos y buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos o personas sometidos a análisis.

Esta metodología nos permite además penetrar en el conocimiento de los diversos componentes del objeto de estudio con el fin de llegar a una comprensión profunda de sus diferentes aspectos y relaciones.

Hecho este análisis se procederá a la reconstrucción con vías al pensamiento conceptual de la realidad concreta, siendo el resultado de esta operación una síntesis que nos permitirá tener una visión de totalidad del problema estudiado, a partir del cual se proponga un proceso metodológico para detectar las

necesidades de Formación y Actualización Docente en las 12 carreras de la ENEP Aragón.

A partir de los elementos dados anteriormente, es necesario en este punto articular los componentes de la propuesta de este trabajo, para ello es importante hacer las siguientes puntualizaciones: Por lo que es indispensable en este punto articular los componentes de la propuesta de este trabajo, en donde:

A través de la planeación estratégica⁶⁷ y sus elementos a considerar (fortalezas / debilidades- oportunidades y amenazas de los cursos de actualización docente en la ENEP Aragón), que presenta afinidad con las fases del...

· método participativo⁶⁸ (fase organizativa, de ejecución y conclusiva) se buscará llegar a una calidad educativa basada en las competencias laborales⁶⁹.

El método participativo de resolución creativa de problemas tiene sentadas sus bases en el *constructivismo* (a través de la participación activa de los ponentes, docentes, coordinadores del programa de actualización docente- Unidad de Planeación-, jefaturas de carrera y alumnos).

Como un antecedente de lo anterior, en marzo del 2002 se llevó a cabo "El Taller de Búsqueda"⁷⁰ como un ejercicio de *planeación estratégica participativa*

⁷ Pinto, Roberto. **Planeación Estratégica de Capacitación Empresarial** Editorial Mc.Graw Hill México marzo 2000 Pág. 67 – 78.

⁸ Sánchez Guerrero, Gabriel de las Nieves. **Técnicas Participativas Para la Planeación**, Fundación KA pág 42-56, México 2003.

⁹ Espiricueto, IslasMa.Ester. **El Administrador de Personal, Las Nuevas Competencias Laborales**. México 2000 Pág. 67

³ **Conferencia de Búsqueda 11,12 y 13 de marzo 2002**, CD de México.

(explicado en el primer capítulo) en donde se reunió a diversos elementos de la ENEP Aragón. (profesores, administrativos, funcionarios y alumnos) con la finalidad de buscar soluciones a diversos problemas presentados en la Escuela, a través del análisis y el consenso. Como fruto de esa reunión, se propusieron los objetivos de los 10 Programas Estratégicos del Plan de Desarrollo⁷¹ que rigen hoy en día a la ENEP Aragón.

Uno de esos Programas Estratégicos es el de Apoyo a la Docencia, en donde se expresó la necesidad de formar y actualizar a los profesores.

La Unidad de Planeación retomó las aportaciones, sin embargo no mejoraron las condiciones de los cursos impartidos, notándose una desarticulación y en ocasiones una imposición de los mismos hacia los profesores. Por lo que a partir de esta problemática se decidió investigar y proponer alternativas de solución a través de esta tesis, (ver capítulo 3 y 4)

Por ello, en primer lugar y haciendo alusión a los fundamentos dados en los capítulos anteriores se esquematiza la conjunción y pertinencia de estos elementos:

1º. Se parte inductivamente de el resultado arrojado por esta investigación, el cual nos señala que no existe una formación docente, sino cursos desarticulados y en algunos casos arbitrarios, que aún cuando resulten “pedagógicamente bien estructurados”, no ofrecen mayores perspectivas a los profesores sobre su quehacer docente, tendiendo sólo a llenar espacios, destapando muchos otros más.

⁷¹ Plan de Desarrollo ,ENEP, Aragón 2001 –2005 Pág 61.

2°.La propuesta se basa en tareas a seguir de manera básica, buscando fortalecer los puntos débiles de las propuestas de actualización docente, antes señaladas, sacando partido de las oportunidades que tiene la ENEP Aragón (profesores con miras hacia una formación docente).

3°.Basando estas tareas en la participación de los profesores, de los ponentes, de la Unidad de Planeación y de los jefes de carrera de la ENEP Aragón, tanto para realizar el diagnóstico, como para la fundamentación de la propuesta.

_ Pretendiendo así, obtener una propuesta metodológica que logre ofrecer cursos de calidad, construidos a partir de la práctica docente, permitiendo de esta manera colocar a nuestros profesores en el concepto de competencia laboral.

Se parte de tres indicadores para la realización de estas tareas:

a) La experiencia de las jefaturas con respecto a los cursos anteriores.

A través del informe sobre la evaluación del curso, que la Unidad de Planeación les envía (anexo 3).

b) Las necesidades de actualización y formación docente, reveladas por los profesores. que se recuperarán a través de un cuestionario que se les aplicará cada semestre (anexo 4)

c) Las necesidades de los alumnos, con respecto a la Formación y Actualización Docente, que exigen de sus profesores, recabadas por el cuestionario que se les será aplicado cada fin de semestre (anexo 5).

A partir de estos tres indicadores, se plantean como estrategias para llevarlos a cabo:

1) Analizar con los integrantes de los comités de carrera, así como en el comité de Apoyo a la Docencia, los resultados a los que se arribó a partir de estas tareas, descritas anteriormente, comparándolas con los objetivos planteados.

2) Con el análisis de los resultados referidos en el inciso anterior, decidir sobre los cursos más idóneos, tendientes a una Formación Docente y no solo a la mera Actualización.

3) Con toda la información recabada anteriormente, a través de las tres Divisiones con las que cuenta la Escuela⁷², implantar *cursos y/o diplomados* en los que se involucren todas las áreas, en las que se recupere el sentido humanístico del quehacer docente, y no solamente el quehacer instrumental.

4) Realizar una evaluación cada semestre con todos los involucrados en el proceso, los cuales han sido descritos en los puntos anteriores, para definir si se están llevando a cabo estos procedimientos y de que manera, a partir de:

⁷² Las cuales se encargan de coordinar el trabajo de las carreras División de las Humanidades y las Artes, integrada por las carreras de Arquitectura Diseño Industrial y Arquitectura. División de Ciencias Sociales, conformada por las carreras de Comunicación y Periodismo, Derecho, Economía, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Relaciones Internacionales y Sociología, División de Ciencias Matemáticas y las Ingeniarais, integrada por las carreras de Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación e Ingeniería Mecánica Eléctrica.

_ Encuestas (anexo 6)

_ Reuniones colegiadas

* analizando resultados en la evaluación de los mismos cursos, en cuanto a la opinión de ponentes y asistentes, en relación a la incidencia de los mismos sobre la formación docente.

5) En donde a partir de las sugerencias derivadas de la experiencia, se hagan ajustes a todo el procedimiento, objeto de esta propuesta, de ser necesario.

Es así, como esta investigación queda conformada desde el siguiente esquema abordado en el primer capítulo) resaltando con un asterisco en donde estamos ubicados:

Por su Extensión



_ Global

_ Sectorial ****ENEP Aragón**

_ Regional

_ Urbana

Por su política Administrativa:

- : _ Estatal
- _ Empresarial
- _ Compulsiva



_ Indicativa****Detección necesidades**

- _ Centralizada
- _ Descentralizada
- _ Descendente
- _ Ascendente
- _ Integral
- _ Totalitaria
- _ Democrática
- _ Tecnocrática



_ participación****Método Participativo**

Por los Resultados Esperados:

_ Asignación (se dirige a mantener a la sociedad en equilibrio).



_ Innovadora ****(se dirige a su transformación).**

Por su Estrategia:

- **_Normativa**
- **_Estratégica**planeación Estratégica**
- **_Táctica**

Por su Enfoque:

- **_Microplaneación**Centrada en
 ENEP Aragón**
- **_Macroplaneación**

CONCLUSIONES

El desenlace de esta investigación, es precisamente este rubro, en donde se plantean los alcances y las limitaciones de la misma, además de responder al cuestionamiento latente a través de todo el proceso: identificar si nuestro objetivo se cumplió y a quiénes beneficiará, a partir de los resultados obtenidos.

*Al hablar de los *alcances*, es justo reconocer que en una primera instancia, ya se cuenta con un estudio sistemático del impacto que tienen los cursos de actualización y formación docente, a través de la investigación desarrollada, en donde se ubica la opinión de los profesores, tanto de los participantes, así como de los ponentes.

Esta opinión, se evaluó con base a los criterios de la Planeación Estratégica, en aras de la calidad y el desarrollo de competencias laborales requeridas actualmente, por docentes, alumnos y el personal administrativo (encargado de la gestión educativa).

*En una segunda instancia, tenemos que a raíz de estas valoraciones, se crearon instrumentos de recopilación de datos, que sirven de base, para que los jefes de las 12 carreras de la ENEP Aragón, puedan generar propuestas tendientes a una actualización y formación docente, de manera efectiva y eficaz. Además de promover cursos articulados, con continuidad, con temas de actualidad y motivadores para el beneficio de la práctica docente, buscando no solo llenar espacios, sino cubrir necesidades que se

aproximen a su realidad cotidiana, en donde puedan reflexionar sobre su misión y visualizar el contexto en el que se desenvuelve. Pretendiendo así, apoyar en el acercamiento a una "Formación Docente Humanística", y no meramente instrumental y simplista.

*En un tercer punto, es necesario mencionar que la investigación, parte desde una perspectiva pedagógica, en donde subyacen los elementos aprendidos a través de:

-Los fundamentos teóricos, dados por la planeación estratégica y todos sus elementos, y a partir de...

-La práctica cotidiana, que se desarrolla en un doble vínculo: el de la gestión administrativa y el de la práctica docente, de la autora de este trabajo.

Bajo este mismo tenor, esta investigación tiene un referente importante:

La investigación llevada a cabo por el Dr. José Luis Romero Hernández ⁷³ en la ENEP Aragón dirigida a los profesores y alumnos de la carrera de Derecho, en donde encontramos apoyo en puntos de convergencia para nuestra investigación, como:

-La ausencia de formación pedagógica referida por los profesores de Derecho por considerarla, poco productiva e innecesaria.

-Asimismo, los profesores encuestados opinan, que los estímulos y remuneraciones establecidos en el Estatuto del Personal Académico, de quienes asisten y participan en los cursos DGAPA, no responden a sus necesidades.

⁷³ Tesis: Romero Hernández José Luis- Análisis de la Formación para la Práctica Docente en la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, México ,2003, 265, págs

- Ya que ante sus respuestas, señala el Dr. Romero, resulta evidente la inclinación de los docentes a los conocimientos de carácter instrumental, en donde prevalece el interés por el dominio de temas y de técnicas didácticas.

Estas afirmaciones, fundamentan los resultados de la investigación aquí presentada, aún cuando solo se maneje la carrera de Derecho.

De la misma manera, existen antecedentes, de investigaciones llevadas a cabo en la División de Ciencias Físico- Matemáticas y las Ingenierías de la ENEP Aragón⁷⁴, que apuntan a través de Los métodos participativos, a solucionar los problemas en los planes de estudio de esta área específica.

Investigaciones que señalan, de manera indirecta, las necesidades en materia de actualización y formación docente, que se presentan cada vez con mayor insistencia, no solamente en estas dos áreas, sino en todas las carreras de la ENEP Aragón.

*Con respecto a las *limitaciones* de esta tesis, se encuentran las resistencias de algunos funcionarios para la implantación de la propuesta, considerando entonces que habría que buscar mecanismos para su correcta aplicación y la sensibilización para ello. En donde su efectividad sea a partir de la toma de conciencia, de los involucrados, para hacer una lectura crítica de los fundamentos presentados a lo largo de la propuesta y la realización de ésta, de

⁷⁴ Propuesta presentada por el Ing. Gilberto García Santamaría González, publicada en la revista del mes de diciembre de 2004 de Planeación y Evaluación Educativa (editada por la Unidad de Planeación, en la ENEP Aragón). **Un enfoque sistémico para la evaluación de programas académicos: una aplicación en la ingeniería civil.**

manera oportuna.

Lo anteriormente expuesto, nos lleva a identificar a los beneficiados con la investigación, que han sido los actores principales durante la misma:

-Los docentes (a través de los cursos de actualización y formación docente, que los ubican en la mira de las competencias laborales).

-Los alumnos (ya que sus profesores tendrán la posibilidad de brindarles el binomio enseñanza- aprendizaje con mayor calidad) y...

-Los administrativos (encargados de la gestión educativa para los cursos) a quienes se les facilitará el recuento de sus labores diarias).

He aquí, la propuesta metodológica que pretende apoyar las carencias detectadas en materia de actualización y búsqueda de formación docente, en un intento de servir de la mejor manera posible a la Comunidad Aragonesa, en estos tópicos específicos, pero no menos importantes, para, con la cooperación de todos sus elementos llegar a la calidad educativa que merecemos, alumnos, docentes y el personal administrativo (en su gestión educativa),

Para con ello incorporarnos a las competencias laborales, en una forma integral, buscando no solo el conocimiento puro, sino el humanismo que en el subyace, sin el cual, quedamos incompletos en nuestra diaria misión educativa, orientadora y transformadora.

ANEXOS DEL DIAGNÓSTICO

(RECOPIACIÓN DE DATOS)

UNIDAD DE PLANEACIÓN
DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN ACADÉMICA

CUESTIONARIO DE OPINIÓN PARA EL CURSO IMPARTIDO
PONENTE

NOMBRE DEL CURSO: _____

ENTIDAD ACADÉMICA DE ADSCRIPCIÓN: _____

FECHA: _____

De acuerdo a su apreciación elija SOLAMENTE una opción.

a) ¿Se dieron a conocer los propósitos del curso? ()

1. Plenamente.
2. Implícitamente.
3. no se dieron.

b) Los contenidos temáticos del curso se cubrieron: ()

1. Totalmente.
2. Parcialmente.
3. Se cambiaron.

b) De acuerdo a la naturaleza del curso ¿qué enfoque docente predominó en su impartición? ()

1. Cátedra.
2. Dinámica de grupo.
3. Participación individual.

d) ¿Cómo fue el nivel académico del grupo? ()

1. Bueno.
2. Regular.
3. Malo.

e) ¿Considera que el curso impartido contribuye en la práctica docente de los participantes? ()

4. Para mejorar su desempeño como docentes.
5. Para actualizar los conocimientos en la disciplina.
6. Como auxiliar en las materias que imparte.
7. Para ampliar su cultura general.

f) ¿Cómo fue la asistencia, puntualidad y permanencia en su grupo? ()

Anote el porcentaje: _____

1. Muy Buena (80-100%)
2. Buena (60-79%)
3. Regular (4-59%)
4. Mala (menor del 40%)

g) ¿Usó métodos idóneos en enseñanza cuando fue necesario? ()

1. Siempre.
2. Algunas veces.
3. Nunca.

h) ¿Se utilizaron materiales didácticos durante el curso? ()

1. sí. Especifique.

cuales: _____

2. No.

i) El tiempo que se asignó para cubrir el programa del curso fue: ()

1. Suficiente.
2. Insuficiente.

j) ¿Fueron adecuadas las condiciones físicas de las instalaciones en las que se llevó a cabo el curso? ()

1. Sí.
2. No.

k) ¿Cree usted que el curso responde a las necesidades de actualización docente de los profesores participantes? ()

1. Sí.
2. No.
3. No sé.

l) Desde su punto de vista ¿en qué materias curriculares y en qué áreas del conocimiento incidirá el curso de actualización entre sus participantes?

m) Comente, en el siguiente espacio cualquier precisión de respuesta, explicación académica u observaciones generales del curso que no se hayan contemplado en el cuestionario.

Nombre y firma del ponente: _____

UNIDAD DE PLANEACIÓN
DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN ACADÉMICA

CUESTIONARIO DE OPINIÓN PARA EL CURSO IMPARTIDO
PROFESOR INSCRITO

NOMBRE DEL CURSO: _____

ENTIDAD ACADÉMICA DE ADSCRIPCIÓN: _____

FECHA: _____

De acuerdo a su apreciación elija SOLAMENTE una opción.

a) ¿Conocía el tema del curso que usted tomó? ()

1. Completamente.
2. Tenía una idea general.
3. Lo desconocía.

b) ¿Se dieron a conocer los propósitos del curso? ()

1. Plenamente.
2. Implícitamente.
3. No se dieron.

c) Los contenidos temáticos del curso se cubrieron: ()

1. Totalmente.
2. Parcialmente.
3. Se cambiaron.

d) El ponente tuvo dominio sobre la exposición de los temas del curso: ()

Anote el porcentaje: _____

1. Muy bueno.
2. Bueno.
3. Regular.
4. Malo.

e) Las dudas presentadas al ponente por parte de los participantes ()

1. Se aclararon ampliamente.
2. Se aclararon en términos generales.
3. Fueron ignoradas.

f) El ponente propició en el grupo: ()

1. Interés hacia el curso.
2. Poco interés hacia el curso.
3. Indiferencia hacia el curso.

g) ¿El ponente usó métodos idóneos de enseñanza cuando fue necesario? ()

1. Siempre.
2. Algunas veces.
3. Nunca.

h) ¿Se utilizaron materiales didácticos durante el curso? ()

1. Sí. Especifique cuáles: _____

2. No.

i) ¿Cómo contribuye el curso a su práctica docente? ()

1. Para mejorar mi desempeño como docente y actualizar mis conocimientos en la disciplina.
2. Para mejorar mi desempeño como docente.
3. Para actualizar mis conocimientos en la disciplina.
4. Para ampliar mi cultura general.

J) El tiempo que se asignó para cubrir el programa del curso fue: ()

1. Suficiente.
2. Insuficiente.

k) ¿Fueron adecuadas las condiciones físicas de las instalaciones en las que se llevó a cabo el curso? ()

1. Sí.
2. No.

l) ¿Cómo se enteró de los cursos que ofrece la Unidad de Planeación? ()

1. Por vía impresa (folletos, carteles, etc.)
2. A través de mi coordinador o jefe de carrera.
3. A través de otro medio.

m) Comente, en el siguiente espacio cualquier precisión de respuesta, explicación académica u observaciones generales del curso que no se hayan contemplado en el cuestionario.

Entrevista-cuestionario

Conteste las siguientes preguntas, eligiendo solo una de las opciones

1) ¿Qué es para usted la Actualización Docente?

- a) ampliar sus conocimientos en la disciplina
- b) mejorar su desempeño docente mediante ciertas técnicas didácticas
- c) ambas

2) ¿Qué es la Formación Docente?

- a) ampliar su cultura general
- b) tomar cursos de actualización
- c) desarrollarse de manera integral en la docencia

3) Considera que en el curso que impartió se logró obtener, por parte de los profesores participantes en conjunción con usted:

- a) actualización
- b) formación
- c) ambas

4) ¿Tiene usted alguna sugerencia para mejorar los cursos?

- a) con respecto a la actualización
- b) con respecto a la formación
- c) en ambas

5) ¿Cree usted conveniente el promover cursos de Formación Docente?

- a) Si
- b) No
- c) No sé

ANEXOS DE LA PROPUESTA

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Señala con una x solamente una respuesta para cada pregunta

- 1) ¿Qué entiendes por Actualización Docente?
- a) que los profesores amplíen sus conocimientos en la disciplina, con cursos, talleres, diplomados.
 - b) que mejoren sus clases con base en técnicas didácticas, asistiendo a cursos, talleres, diplomados.
 - c) ambas
 - d) otras ¿cuáles?-----

- 2) ¿Qué entiendes por Formación Docente?
- a) que los profesores amplíen su cultura general, con cursos, talleres diplomados.
 - b) que se desarrollen de manera integral en la docencia, asistiendo a eventos que apoyen en su formación.
- 3) Consideras que la mayoría de tus profesores responden a tus necesidades de formación o de actualización:
- a) actualización
 - b) formación
 - c) ambas
 - d) ninguna ¿por qué?-----

- 4) Con respecto a la pregunta anterior, con que frecuencia lo hacen:
- a) siempre
 - b) a veces
 - c) nunca

5) Crees que podrían mejorar su desempeño en el aula?

- a) si
- b) no
- c) no sé

6) ¿ A través de que acciones consideras que mejoraria su desempeño?

- a) cursos de formación docente
- b) cursos de actualización docente
- c) ambos
- d) otros _____
_____ ¿cuáles?-----

7) ¿Tienes alguna sugerencia que tienda a enriquecer la labor docente?

- a) si
- b) no

8) ¿Cual de los siguientes aspectos consideras importante para el buen desempeño de tus profesores en clase, puedes elegir varias opciones.

- a) que sean accesibles en su trato
- b) que sean conocedores de la materia
- c) que relacionen los contenidos con los problemas actuales
- d) que permitan la discusión de diferentes puntos de vista
- e) que fomenten el aprendizaje fuera del aula

9) ¿Quieres agregar algún otro comentario?

- a) si
- b) no
- c) ¿cuál?-----

EVALUACIÓN DEL PROCEDIMIENTO PARA DETECTAR NECESIDADES DE ACTUALIZACIÓN

Por favor elija una sola respuesta para cada pregunta

- 1) ¿Cuál es su opinión con respecto a los instrumentos de recolección de datos para detectar necesidades de actualización y formación?

INSTRUMENTOS	MUY BUENOS	REGULARES	MALOS
a)Evaluación cuantitativa en_ viado por la Unidad de Planeación acerca del desarrollo de los cursos (ponentes y asistentes)	()	()	()
b)Cuestionario adicional para ponentes	()	()	()
c)Cuestionario para profesores sobre formación y actualización docente.	()	()	()
d)Cuestionario para alumnos sobre formación y actualización docente.	()	()	()
e)Sobre este cuestionario de evaluación del proceso de detección de necesidades	()	()	()

2) ¿Considera que los instrumentos arriba señalados, le fueron de utilidad para detectar necesidades de actualización y formación docente y proponer cursos en estos aspectos?

a) Siempre

b) Algunas veces

c) Nunca

3) ¿Tiene usted alguna propuesta tendiente a mejorar esta detección de necesidades y con ello sus propuestas de cursos?

a) si

b) no

b) ¿en que aspecto?-----

4) ¿Con que frecuencia utilizó los instrumentos de la primera pregunta para proponer cursos de actualización?

a) Siempre

b) algunas veces

c) nunca

¿por qué razón?-----

GLOSARIO

Actualización: estar a la vanguardia en los conocimientos de cierta disciplina.

Análisis de Discrepancias: es una identificación de necesidades, ¿dónde estamos? Y ¿dónde deberíamos estar?.

Competencia laboral: es la capacidad productiva de los individuos que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral.

Detección de Necesidades: diagnosticar y establecer que necesitamos en un determinado contexto.

Formación: integrar variadas aptitudes, habilidades y actitudes en nuestro aprendizaje diario.

Gestión Educativa: Son los procedimientos enfocados al mejoramiento de todos los elementos que intervienen dentro de una institución educativa.

Método Participativo: es la participación activa de los integrantes de una organización, para la resolución creativa de problemas.

Misión: parte de la planeación estratégica, expresa la razón de ser de la entidad o dependencia y el estado ideal que se desea alcanzar.

Planeación Estratégica: es el esfuerzo sistemático y formal de una organización para establecer sus propósitos, objetivos y políticas y estrategias básicas, para desarrollar planes detallados con el fin de ponerlos en práctica y así lograr las metas y fines de la organización.

Propuesta Metodológica: es un proceso alternativo que se establece bajo un proceso sistemático, para solucionar situaciones concretas.

Visión: parte de la planeación estratégica, define la posición y características deseables que la entidad espera alcanzar.

BIBLIOGRAFÍA

- ◆ Ambriz, J.J. y Flores Pedrocha, F., La vinculación docencia – investigación en el posgrado en la U A M -- Iztapalapa, OMNIA, Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado. Año 2, núm. 4 UNAM, 1986.
- ◆ ANUIES. La planificación de la educación superior en México, ANUIES, México, 1978.
- ◆ Arredondo, M. Wuest. y Uribe M. “Notas para un modelo de docencia”, en Perfiles Educativos, México, CISE, núm. 3 Enero - Febrero, Marzo , 1979 pp. 3-27.
- ◆ Bertalanfy, Idalberto “Teoría general de sistemas” e. d. FCE.
- ◆ Casillas Muñoz, María de Lourdes. “Los procesos de Planeación y Evaluación”. ANUIES, Colección Temas de Hoy en la Educación Superior, Primera Reimpresión, México 1997, No. 10
- ◆ Diaz Barriga, Angel. “Investigación educativa y formación de profesores” ed. CESU, México 1990.
- ◆ DGAPA. Dirección General de Asuntos del Personal Académico.
- ◆ Dirección de Planeación, Evaluación y Desarrollo, U DE G. Ponencia presentada en la reunión regional de directores de planeación y evaluación, U. DE G., México, 1991.
- ◆ Furlán, Alfredo, El pedagogo y la actividad docente, Revista Foro Universitario, núm. 23, México, UNAM, 1987.
- ◆ González Casanova, P. La enseñanza y la investigación en la universidad. Revista Universidad, núm. 432, México, UNAM.
- ◆ Gio Argaez R., Perfil y perspectivas de la docencia investigación en el posgrado, OMNIA, Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado, año 2, núm. 4, UNAM, 1986.
- ◆ Guajardo, Edmundo. “Administración de la Calidad Total”, ed. Pax, México 1996.
- ◆ Hernández, Pedro. “Psicología de la Educación” , ed. Trillas, México 1991.

- ◆ Hirsch, A., Formación de profesores investigadores en México, DGIA, UNAM, 1983.
- ◆ Hoyos, Carlos Ángel, Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en proyecto de modernidad. Seminario Internacional sobre Perspectivas en la Formación de Profesionales de la Educación, México 14 al 18 de noviembre de 1988.
- ◆ Ibañez, José. "Hacia una formación humanística", ed. Herder, Barcelona 1989.
- ◆ Kasuga, Hermelinda. "La nueva dimensión organizacional", ed. Grad S.A. de C.V., México.
- ◆ L. Fernández, Alfredo. Dos décadas de la planeación de la educación superior. ANUIES. MÉXICO, 1993.
- ◆ Manual de Organización Académico – Administrativo de la ENEP Aragón.
- ◆ Márquez Fuentes, M., La problemática estructural vinculación docencia e investigación en el posgrado, Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado, núm. 4, UNAM, 1986.
- ◆ Martínez Rizo, Felipe, Nueve retos para la educación superior, ANUIES, serie de ensayos, México, 2000.
- ◆ Mata Gavidia, J., Docencia en forma de investigación, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1967.
- ◆ Millán Benítez, Prócoro. Bases para el diseño del plan de desarrollo de una institución de educación superior, México, UNAM., fotocopia, 1998.
- ◆ Mintzberg, Henry , El proceso estratégico, Pretince Hall, México, 1993.
- ◆ Morán Oviedo, Porfirio, La docencia como actividad profesional, Editorial Gernika, México, cuarta edición , 1999.
- ◆ Navarro, Marco Aurelio, Modernidad y postmodernidad en la educación superior: Los límites de la evaluación. Revista de la Educación Superior, ANUIES núm. 79, Julio- Septiembre 1991.
- ◆ Olmedo , R., Reformas a la enseñanza y la investigación, Revista Ciencia y Desarrollo, núm. 9, México, 1976.
- ◆ Ortiz Lefort, Verónica, La evaluación de la investigación como función sustantiva, ANUIES, México, 2000.

- ◆ Panza, Margarita. “Pedagogía y vitae” ed. Gernika, México 1999.
- ◆ Pineda, Pilar. “Pedagogía laboral”. Ed. Ariel, Barcelona 2002.
- ◆ Puiggros, A., Actividades de investigación en formación de pedagogos. Revista Foro Universitario, núm. 23, México, UNAM, 1988.
- ◆ Rodríguez Combeller, Carlos, El nuevo escenario: La cultura de calidad y productividad en las empresas ITESO.
- ◆ Rodríguez Quintanilla, M. A., Vinculación docencia investigación en el posgrado, de la UANL, OMNIA, Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado, año 2, núm. 5, 1985.
- ◆ Romero Hernández José Luis- Análisis de la Formación para la Práctica Docente en la Carrera de Derecho de la ENEP Aragón, México 2003, 265, págs.
- ◆ Rojas Moreno, Ileana . “La educación basada en Normas de Competencia como un nuevo modelo profesional en México, en formación de competencias y certificación profesional” . Ed. CESU, México 2000.
- ◆ Sagasti, Francisco y Arauz, Alberto, La planificación científica y tecnológica en los países en desarrollo, fondo de Cultura Económica, México, 1988.
- ◆ Sánchez Puentes, R., La formación de investigadores como que hacer artesanal. OMNIA, revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado, año 3, núm. 9, México, UNAM, 1987.
- ◆ Santoyo, Rafael (1993). La función de docencia y la formación de profesores en las IES. versión mecanográfica, octubre.
- ◆ Savater, Fernando, El valor de educar, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.
- ◆ Seminario Internacional sobre Perspectivas en la Formación de Profesionales de la educación, Alfredo L. Fernández, La práctica profesional de la pedagogía. México 14 al 18 de noviembre de 1988, UNAM, UNESCO Y ANUIES.
- ◆ SEP- ANUIES (1996). Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior, Noviembre.
- ◆ Silicio, Alfonso. “Capacitación y Desarrollo de Personal” ed. Limusa. México 1997.

- ◆ Steiner A. George, **Planeación Estratégica**, CECSA, México, 1983.
- ◆ Tiempo de Educar, Revista Interinstitucional de Investigación Educativa, Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Tecnológico de Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, año 4, segunda época, No. 7 enero-junio 2003, 273 pp.
- ◆ Temas de Planeación Universitaria, Boletín Informativo, UNAM, Secretaría de Planeación, Dirección General de Desarrollo Institucional, septiembre 1997, México.
- ◆ Villalpando, José Manuel. **Historia de la Educación y la Pedagogía**, editorial Porrúa, México 2000 389pp.