



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA
SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y SU IMPACTO EN LA
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO (CAMPUS
TEXCOCO)**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

Mtro. SERGIO OCTAVIO GONZÁLEZ NEVAREZ

TUTOR: DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ

FES. Aragón

Ciudad Universitaria, CD.MX., mayo de 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ABSTRACT

The purpose of this research was to carry out an evaluation of the Integral Program of Teacher Training (PIFD) to detect its weaknesses and strengths and to verify its impact on the Universidad del Valle de México campus Texcoco, in the pedagogy degree, in the State of Mexico, municipality of Texcoco. The university is located in an urban area, but receives students from various parts of the state. In this research work, the methodology that was used presented two modalities; the institutional self-evaluation and the external qualitative evaluation of institutional performance, based on the perspective of the performance portfolio and the case study, for the handling of the information, we rely on Daniel Stufflebeam's curricular assessment model for the evaluation of the Program. This model is known as CIPP (context, input, process and product), it is worked through a guide of questions with which information is collected for decision making. For this study, a guide of questions related to the PIFD of the Center for Academic Excellence of the Universidad del Valle de México UVM and to the subcontracting company was designed; "Administrator of the Valle de Texcoco". The document invites reflection on the need to establish rigorous mechanisms that regulate the scenario of teacher training in private and public higher education in Mexico. On the other hand, it is recognized that the teaching work is impacted by various institutional and personal factors. One of these factors of incidence are the working conditions in which it has to be performed. Despite the different conditions faced by teachers in public and private universities, they suffer from similar problematic situations, such as: low social and economic recognition, job evaluation, training and updating, and even identity.

Key words: teacher training, upgrade, training, and continuing education.

RESUMEN

El propósito de este trabajo de investigación fue realizar una evaluación del Programa Integral de Formación Docente (PIFD) para detectar las debilidades y fortalezas del mismo y verificar su impacto en la Universidad del Valle de México campus Texcoco, en la carrera de pedagogía, en el estado de México, municipio de Texcoco. La universidad esta ubicada en una zona urbana, pero recibe estudiantes de diversos lugares del estado. En este trabajo de investigación, la metodología que se utilizó presento dos modalidades; la autoevaluación institucional y la evaluación cualitativa externa de desempeño institucional, basada en perspectiva de portafolio de desempeño y estudio de caso, para el manejo de la información nos apoyamos en el modelo de evaluación curricular de Daniel Stufflebeam para la evaluación del Programa. Este modelo se le conoce como CIPP (contexto, insumo, proceso y producto), el mismo se trabaja mediante una guía de preguntas con la cual se levanta información para la toma de decisiones. Para este estudio fue diseñada una guía de preguntas relacionadas al PIFD del Centro para la Excelencia Académica de la Universidad del Valle de México UVM y a la empresa subcontratadora; “Administradora del Valle de Texcoco”. El documento invita a reflexionar acerca de la necesidad de establecer mecanismos rigurosos que regulen el escenario de la formación docente en la educación superior privada y pública en México. Por otro lado, se reconoce que el trabajo docente es impactado por diversos factores de tipo institucional y personal. Uno de estos factores de incidencia son las condiciones laborales en las que se tiene que desempeñar. A pesar de las diferentes condiciones que se enfrentan los docentes en las universidades públicas y privadas, sufren situaciones problemáticas similares como son: el escaso reconocimiento social y económico, de valoración laboral, de formación y actualización e incluso de identidad.

Palabras clave: formación docente, actualización, capacitación, y educación continua.

Dedicatoria

La construcción de un texto como acto formativo implica una actitud permanente de apertura dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo, entre el particular y el universal, entre la apropiación y la reconstrucción. La construcción de un texto no puede reducirse a ser un proceso transmisor que conserva lo dado, lo muerto.

Bajo estos postulados se inició la construcción del presente texto, el cual fue elaborado y reelaborado varias veces, como reflejo de la espiral dialéctica que acompañaba al proceso.

Ya terminado, el texto lo dedico a mis hijos, mi amada esposa, a mi madre qpd, y hermanos, por ser la fuente de motivación e inspiración para poder superarme cada día más, y ayudarme en la lucha por alcanzar un sueño.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio se llevó a cabo en el marco de la Universidad del Valle de México campus Texcoco.

Quiero también expresar mi gratitud a todos los docentes expertos que participaron como facilitadores y guías en mi Formación del doctorado y en especial a mi tutor Dr. Emilio Aguilar Rodríguez y a los miembros del sínodo; Dra. Alma X Herrera Márquez, Dr. Víctor Manuel Alvarado Hernández, Dr. José Antonio Jerónimo Montes, Dr. Alejandro Hernández Mercado.

ÍNDICE

Introducción.....	7
CAPÍTULO I	
Elementos prioritarios para mejorar la calidad educativa en México	19
1.1 Educación continua como medio para ampliar y diversificar la oferta educativa.....	19
1.2 Formación, Formación docente y capacitación.....	22
1.3 Educación para adultos.....	33
1.4 Educación permanente y su impacto en la escuela.....	35
1.5 Formación profesional docente y competencias.....	36
Conclusiones del capítulo I	51
CAPÍTULO II	
La Formación docente y la educación continua	54
2.1 Formación a lo largo de toda la vida.....	54
2.2 Los modelos de educación en México.....	72
2.3 Modelo alternativo.....	76
2.4 La transferencia de aprendizajes.	77
2.5 Calidad en la educación continua.....	82
2.6 Componentes de la capacitación.....	91
Conclusiones del capítulo II.....	108

CAPÍTULO III	
Los retos de la educación superior para el siglo XXI	112
3.1 Educación para todos.....	117
3.2 Sociedad del conocimiento.....	122
3.3 Formación docente, la práctica y el saber pedagógico....	130
3.4 Financiamiento de la educación superior.....	135
Conclusiones del capítulo III	141
CAPÍTULO IV	
La Formación docente y la educación continua en la Universidad del Valle de México campus Texcoco: Historia de un caso	145
4.1 Marco de referencia institucional.....	147
4.2 Metodología.....	157
4.2.1 Modelo CIPP.....	162
4.2.2 Bitácora; calendario,instrumentos,resultados y testimonios.	170
4.3 Análisis de los resultados.....	192
4.4 Consideraciones.....	196
4.5 Conclusiones.....	203
4.6 Conclusiones y recomendaciones finales.....	210
Fuentes consultadas.....	218
Anexos.....	232

INTRODUCCIÓN

Como hace cien años -el siglo XX-, el nuevo milenio trajo consigo cambios que transformaron la visión del mundo y del hombre; dichas transformaciones tienen un aliado poderoso: la tecnología, la cual provee al hombre de procesos que facilitan la adquisición de conocimientos y de relaciones en contextos diversos, lo que ha ocasionado que las sociedades creen nuevos planteamientos en cuanto a las dinámicas sociales y las formas de participación.

La educación ha contribuido innovando no sólo los métodos de enseñanza sino los de aprendizaje. La injerencia de la tecnología en este ámbito propuso a fines del milenio pasado, la llamada Sociedad de la Información, base de la denominada Sociedad del Conocimiento (SC) en el presente siglo. Se entiende por Sociedad del Conocimiento a una sociedad que comprende al conocimiento en dimensiones sociales y políticas más amplias que la sociedad anterior, (UNESCO, 2005).

Dentro del paradigma del Siglo XXI, la educación y el espíritu crítico resultan fundamentales para construir auténticas sociedades de conocimiento, a través de la diversidad que promueve la creatividad individual para el desarrollo de cada país. La educación permite que cada individuo tome conciencia de la riqueza de los conocimientos y capacidades que posee, para hacer frente a las rápidas reformas que caracterizan al mundo actual.

Las sociedades del conocimiento deberían integrar a todos sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones futuras, sin marginación ni exclusión, pues la educación de calidad es un bien público que debe estar disponible para todos, propiciando una educación de calidad; Así mismo la Formación es un derecho de todo trabajador para poder mantenerse vigente y poder propiciar ambientes eficaces, eficientes, relevantes, pertinentes y productivos, identificando las necesidades de los educandos y ser sensibles a la situación y tratar de adaptarse a sus características, diseñando estrategias didácticas adecuadas a los retos del nuevo milenio. Pero ¿qué acciones se han llevado a cabo para lograr este objetivo?

El artículo primero de la *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, trata sobre “la misión de educar, formar y realizar investigaciones, reafirmando la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular el propósito de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad”, (UNESCO, 1998)

En este mismo artículo de la Declaración, se menciona la importancia de formar personas altamente calificadas y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades de la sociedad Formativa educacional, de desarrollo laboral, de diversidad lúdico.

En esta investigación nos interesa saber hasta qué punto en la Universidad del Valle de México (UVM) campus Texcoco se ha atendido esta recomendación de la Declaración Mundial, “formar personas altamente calificadas y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades de la sociedad “, (UNESCO, 2005)

Para ello hemos tomado como fuente de información base el Centro de Excelencia Académica (CEA), donde se han desarrollado diversos procesos de evaluación cualitativa. Estos procesos han permitido conocer procesos relativos a la práctica pedagógica y la gestión escolar de manera sistemática, también han permitido descubrir modelos recurrentes y factores diferenciales en la dimensión previamente denominada “trabajo en el aula y su impacto” el claro ejemplo de las TIC y “las disfunciones propias en el aula” (Díaz Barragán, 2013). En estas experiencias se ha tratado de obtener tanto productos de evaluación que permitan a maestros y directivos de la Universidad del Valle de México identificar su capacidad transformadora, así como observar las ventanas de oportunidad estratégicas sobre las cuales se puede actuar y de las cuales se puede derivar importantes lecciones. Estos procesos han permitido contar con muestras cualitativas (dos grupos de estudiantes en el primer estudio, cuatro grupos de docentes-estudiantes en el segundo estudio), así como contar con personas capacitadas en la Universidad del Valle de México campus Texcoco. Los resultados de las evaluaciones cualitativas no sólo han permitido descubrir los procesos de aula y de la carrera de pedagogía, sino que han permitido alimentar una perspectiva institucional del quehacer de la política educativa, identificando las condiciones de efectividad de las decisiones del Centro de Excelencia Académica en cuanto a su calidad, equidad y pertinencia. En profundo acuerdo con la perspectiva del Programa Integral de Formación Docente de la UVM campus Texcoco se ve en el aula escolar el ámbito por excelencia de las políticas educativas del Centro de Excelencia Académica, y, por ende, el espacio privilegiado para conocer la lógica de la práctica desarrollada por los actores educativos, una de las claves de la efectividad de la política educativa¹.

¹ Trabajo de investigación realizado para este trabajo de tesis, toda la información está vertida a lo largo de este trabajo.

También la evaluación a este programa permitió apreciar el valor agregado por el CEA en los docentes que participaron en dicho programa, especialmente en: capacidad de innovación de la práctica pedagógica y transformación de las perspectivas y actitudes de los actores sobre su papel en el esfuerzo por mejorar los niveles de aprovechamiento de todos sus estudiantes. Este tipo de investigación se puede encontrar en los diversos estudios, entre los cuales se busca “analizar exhaustivamente diferentes modelos de medición de la creatividad en ambientes educativos, para lo cual se hace inicialmente un acercamiento a conceptos como: “Formación”, “Formación docente”, "competencia", "métodos de enseñanza, de aprendizaje", "competencia de creatividad" e “innovación” en sí misma y en el entorno educativo” (Arias Arciniegas, 2013).

El objetivo de esta investigación fue evaluar el impacto y la calidad de los servicios de capacitación ofrecidos por el Centro de Excelencia Académica. Utilizando como base de datos específicamente el Programa Integral de Formación Docente de la UVM campus Texcoco.

Los objetivos secundarios fueron, sugerir aspectos críticos a considerar del Programa Integral de Formación Docente, a sus responsables y, especialmente, a los directivos del Centro de Excelencia Académica de la Universidad del Valle de México.

La calidad educativa es prioridad en el Sistema Educativo Nacional, sin embargo, son pocos los docentes en todos los niveles que están siendo capacitados para lograr la tan anhelada calidad educativa.

Ya que la Universidad del Valle de México es una institución privada en educación que define como su eje estratégico a los docentes y el fortalecimiento de su práctica educativa en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, y que para ello promueve alternativas para el mejor rendimiento de la aplicación de Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la Formación docente, para que adquieran las herramientas hacia la obtención material de beneficios para su vida.

Sin embargo, las experiencias obtenidas señalan que la formación docente es producto de un desarrollo autónomo de los mismos profesores como lo demostró también el centro docente de UCLA, para la capacitación de investigación en el sector de salud². Algunas agregan el desarrollo de la autoestima y de una profesionalización que redunde en legitimidad social. Para la Universidad del Valle de México campus Texcoco la formación docente no es una línea de negocios, por tanto, se aleja de su responsabilidad de la capacitación de los profesores de

² Estudio realizado en el año 2015 para elaborar una propuesta de capacitación

asignatura. Esta formulación general ha implicado que algunos de los proyectos de capacitación pongan atención en las consecuencias didácticas y metodológicas que el uso de TIC's implica para la autonomía de aprendizaje y desarrollo del docente. Esto, porque la incorporación de las Tecnologías de la información y la comunicación no constituyen, por sí mismas, un cambio metodológico. "Para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, las instituciones de educación superior deben flexibilizarse y desarrollar vías de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación. "Paralelamente es necesario aplicar una nueva concepción de los alumnos-usuarios, así como cambios de rol en los profesores y cambios administrativos en relación con los sistemas de comunicación y con el diseño y la distribución de la enseñanza" (Salinas, 2004). Dicho, en otros términos, el desafío es cómo generar en los docentes una capacitación que tenga efectos en su práctica docente y en su profesionalización más integral. Que modifique su práctica docente tradicional. Aquí caemos de lleno en los modelos pedagógicos involucrados en la Formación docente. Se reconoce una preocupación explícita sobre el modelo educativo involucrado en la capacitación de docentes, de manera tal, que, de acuerdo a estas experiencias, la fase de sensibilización en el uso de Tecnologías de la información y la comunicación logren un cambio de modelo educativo, el valor del docente en el proceso educativo estaría satisfecho y de lo que se trataría ahora es de pasar a una etapa más especializada y menos genérica, "desde nuestro punto de vista, se ha centrado demasiado en que el profesor se muestre competente para el manejo técnico-instrumental de las diferentes TIC's, olvidando su capacitación didáctica" (Llorente Cejudo, 2008). En este segundo sentido, más especializado, las experiencias muestran un desarrollo desigual, no obstante, hay un factor común en aquellas que logran acercarse a lo específico y es que estas tienen un trabajo perseverante en el tiempo, son equipos de docentes de base relativamente estables y que le siguen la pista a ciertos problemas específicos los que transforman en objeto de investigación.

Por otra parte, una característica académica en común con la Universidad Nacional Autónoma de México es que un alto porcentaje de su personal docente está constituido por profesores de asignatura no definitivos. La función que cumplen en las instituciones dichos profesores es de docencia. Por lo tanto, son quienes tienen a su cargo la mayor parte de los grupos, es decir, la formación directa de los estudiantes. Esta población docente de educación superior con características propias, que comparten algunos aspectos con los académicos de tiempo completo de las instituciones porque trabajan en un mismo contexto y con los profesores de asignatura de las universidades por la relación de tiempos dedicados a la docencia universitaria, aunque están regulados por un régimen laboral diferente, también son excluidos de la capacitación (UNAM 2013).

Los profesores de asignatura de la Universidad del Valle de México (UVM) de educación superior constituyen un grupo heterogéneo en cuanto a su perfil profesional. Se encuentran quienes realizan una actividad remunerada de tiempo completo, quienes tienen una actividad remunerada de medio tiempo y completan su otro medio tiempo con clases en otras instituciones, quienes se dedican de tiempo completo a dar clases ya sea en una universidad o en varias, quienes no tienen otra actividad remunerada pero dan una o varias clases de asignaturas diferentes, además de los contratos precarios, sin prestaciones, que no les asegura continuidad laboral. Esto significa que no tienen seguridad sobre la posibilidad de tener acceso a cursos, programas o proyectos de capacitación para la profesionalización docente en los siguientes periodos, tampoco sobre la materia o disciplina que impartirán. No tienen posibilidad formal de crecer profesionalmente ni de promocionarse dentro de la institución educativa.

La Universidad del valle de México debe plantearse la formación permanente desde una perspectiva que integre; programas y actividades de capacitación que resulten interesantes por sí mismas y, a la vez, que tengan repercusiones beneficiosas para los profesores de asignatura en lo que se refiere al reconocimiento institucional.

A los profesores en la Universidad Nacional Autónoma de México, sólo les permiten dos becarios en un curso de capacitación, esto significa que los docentes de esa institución tienen que pagar por sí mismos su educación continua para lograr su formación permanente.

En la mayoría de los casos, es el profesor quien se hace cargo de los costos que implica su actualización. Sin embargo, siempre se entiende que la responsabilidad de mantenerse al día recae en el profesor porque es lo que le asegura, de cierta forma, su permanencia en la docencia y en la institución.

La formación docente de los profesores en la Universidad del Valle de México campus Texcoco, no está regulada ni asistida por la UVM corporativo central sino por una sub-empresa "Administradora del Valle de Texcoco", aunque sí lo está para los profesores de asignatura que trabajan en los de más campus de la UVM.

La situación laboral descrita anteriormente no permite establecer un vínculo laboral fuerte entre la institución y el profesor, ya que al situarse como un externo no se genera arraigo ni cohesión institucional. La relación existente es más parecida a la de un proveedor que a la de un miembro de la institución, en la que se ofrece un servicio a cambio de un pago pero donde no hay un desarrollo conjunto del profesor y de la institución educativa. Esto impide al profesor proyectar su desarrollo profesional en una institución y, por tanto, no hay lugar para una carrera como

profesor. Al no existir continuidad, no hay condiciones para un perfeccionamiento planificado en un área disciplinar y en su enseñanza, “la crítica situación de los sistemas educativos de América Latina, proponía cuatro medidas principales para mejorar los indicadores educativos, la calidad y equidad en la región. Una de estas medidas consistía en -fortalecer la profesión docente mediante incrementos de sueldos, una «reforma de los sistemas de capacitación- y mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que sirven” (Vezub, 2007).

Pensar en un cambio de la “formación permanente” de estos profesores implica entonces una modificación de su relación con la Universidad del Valle de México y sobre todo con la Administradora del Valle de Texcoco, significa pasar de proveedores de servicios a miembros institucionales y, para ello, es necesario un cambio en las condiciones laborales y pedagógicas, provocando; “una fuerte crisis de legitimidad de los sistemas educativos en términos de su efectividad” (Torres, 2008).

La crisis educacional existente en nuestro país, así como en muchos otros países en vías de desarrollo considera que, entre los muchos factores responsables de la crisis, está el desempeño del docente en el aula porque juega un papel determinante; “La comprensión del acto docente universitario exige un reconocimiento de su complejidad por la vinculación con lo político, institucional, disciplinar, pedagógico y lo macro social” (Salazar, 2006). Vivimos una crisis educacional que se revela en el ausentismo, deserción y reincidencia escolar, así como en el bajo nivel de la mayoría de los cursos y de la prueba de aptitud académica para el ingreso en las universidades (rechazados; UNAM 93.2% UANL 60%, UDG 81%.) (Vargas, 2018). Que el desempeño del docente en el aula es un factor clave en la interpretación de esa crisis, se hace evidente cuando analizamos (y son muchas las investigaciones al respecto) el bajo nivel de preparación pedagógica y la escasa “vocación” con que llegan muchos docentes a la profesión docente, e igualmente, al constatar la óptima respuesta de los alumnos, en igualdad de condiciones socioeconómicas, carencias y problemas, cuando tienen un maestro o profesor competentes y entregados vocacionalmente a su tarea educativa (Martínez Migueléz, 2000).

En relación a los resultados alarmantes que publicó la Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE) sobre la prueba PISA 2000, surgió la necesidad imperiosa de crear soluciones para resolver la problemática de México en cuanto al último lugar que sigue ocupando en materia de calidad educativa comparada con otros 32 países, entre ellos Finlandia. Por eso, surge la pregunta ¿Qué medidas se deben tomar para mejorar la educación en México? (OCDE, 2002).

De ahí, que el gobierno ha realizado la reforma educativa con la finalidad de que los profesores cada vez estén mejor capacitados para la docencia y garantice la calidad educativa en relación al logro de los aprendizajes de los alumnos mediante un organismo de evaluación que permita tomar decisiones y normar políticas educativas de mejora. Pero vamos a ver “La capacitación implica enseñanza de conocimientos, tanto teóricos como prácticos, que son necesarios en el desarrollo de la labor encomendada en el puesto y área de trabajo, en mérito a las facultades para el logro común de los objetivos” (Solano Alpízar, 2015).

Y es que, no solo basta dominar una asignatura para impartir clase, se necesita la preparación psicopedagógica, “en función de cómo guiamos a los estudiantes dependerá cómo se viva el proceso de aprendizaje” (Murillo Pacheco, 2010). manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación entre muchas otras competencias. Como opina la Dra. Mercedes Ruíz, “No es suficiente con tener enciclopedia, si no existe una preocupación de cómo aprende el ser humano, para que con base a esto se empleen estrategias de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante tenga una mejor asimilación de los contenidos y lo pueda trasladar a diferentes contextos. Incluso se requiere una Formación para los cambios vertiginosos que están ocurriendo en los estudiantes del siglo XXI” (2014). No obstante, es necesario seguir investigando sobre los estudiantes y ser sensibles a su situación, así como tratar de adaptarnos a sus características y necesidades.

Lo que debería hacer un profesional de la educación es, tratar de establecer las razones emocionales y sociales que provocan las conductas de inquietud y falta de atención pues el ambiente familiar y escolar donde se desenvuelve el alumno puede ser la verdadera causa siendo esto lo que se debe atender y cambiar. Para hacer avanzar la disciplina de la pedagogía, actualizar el diseño curricular, mejorar el aprovechamiento de los estudiantes para el progreso del país y beneficio de la humanidad.

Como lo establece la Ley Federal del Trabajo, la capacitación implica la obtención de conocimientos pero también adiestramiento de habilidades y destrezas para el desempeño de las actividades docentes. Por lo tanto, el adiestramiento tiene como destino desarrollar el perfeccionamiento de las habilidades manuales y destrezas del trabajador, con el propósito de incrementar la eficiencia en su puesto de trabajo, consiste en la acción encauzada a incrementar y perfeccionar las cualidades manuales y destrezas del trabajador con el firme propósito de mejorar la eficiencia en su puesto de trabajo.

Cabe recalcar que va en función de perfeccionar las funciones que el trabajador viene desempeñando, a diferencia de la capacitación que se refiere a hacer idónea a la persona para un puesto de nueva creación o un ascenso.

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Al servicio y fortalecimiento de la educación superior (ANUIES) los programas de capacitación forman parte del proyecto de educación continua que “representa una modalidad educativa flexible en sus programas, contenidos y métodos, innovada y recreada continuamente de acuerdo con las necesidades de los diversos sectores” (Tecnología, 2014). Además, tiene los siguientes rasgos: es una opción para los trabajadores con título o sin el para actualizarse en innovación tecnológica y científica ante sus avances vertiginosos y mejorar el desempeño laboral. Dado que los docentes se cree que son la parte medular del aprendizaje de los educandos, el gobierno está trabajando para que ellos sean lo más idóneos posibles para alcanzar los estándares de calidad requeridos. Aunado que al cabo de algunos años el conocimiento va caducando, es imperioso actualizarse para no perder las competencias adquiridas sino ir las mejorando, renovando e incrementando para ser competentes en el campo laboral. Es pues, la misión de la educación continua seguir con la capacitación y actualización para la vida y el trabajo de los profesionales. (ANUIES, 2017).

Por ende, las crisis sociales modernas enfocan su interés en la transformación de su realidad educativa y por ello se debe de reinventar nuestro sistema educativo a partir de los resultados y “rescatar de la investigación y la reflexión pedagógica los métodos y las estrategias que sabemos que son eficaces para promover el aprendizaje y desarrollo personal de los alumnos” (Tourón, 2010).

No obstante el enfoque por competencias, propuesto por el Sistema Educativo Nacional, postula una complejidad en los procesos sociales, lo cual: “obliga a las instituciones educativas a transformarse para formar seres humanos que posean un pensamiento complejo, desde su misma condición de complejidad” (Santos Rego, 1995). Lo cual permita la creación de un tejido multidimensional de la realidad, con ideas, juicios y claridad de análisis y reflexión.

La Universidad del Valle de México campus Texcoco propone, saber conocer para crear condiciones óptimas hacia la valoración de procedimientos y estrategias pertinentes para la educación, para la práctica docente y pedagógica que permitan concebir un proyecto curricular acorde a las necesidades y realidades de la educación; y para cada uno de sus contextos específicos. Los programas de educación continua en lo referente a Formación docente proponen también luchar por alcanzar logros sobresalientes, positivos y propositivos, tanto para la labor educativa institucional como para el bien de los alumnos y con ello hacer de la práctica docente el eje que posibilita la ejecución de todo proyecto que impacte en la educación, que lleguen a las aulas con intereses, motivaciones y experiencias de vida (Montecinos, 2003).

La educación continua es la puerta a la formación permanente. En la Universidad del Valle de México, y las instituciones de la UNAM y el IPN, ya que ofrecen servicios en esta modalidad. Habría que revisar si esta oferta resulta pertinente, eficaz, eficiente, relevante y con un alto grado de equidad para los profesores de asignatura de la Administradora del Valle de Texcoco ya que son ellos los que conforman el objeto de estudio de esta investigación.

El reto para los individuos que se desarrollan en todas las áreas de conocimiento es vivir de acuerdo con las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento, estar informados y actualizados, innovar, pero sobre todo generar propuestas y producir conocimiento. Otra de las interrogantes es ¿la educación continua proporciona la información y la formación a las personas para que adquieran los conocimientos y desarrollen las competencias que requieren? ¿Facilita su inserción en la sociedad del conocimiento? ¿Cómo pueden los docentes capacitarse sin abandonar los grupos de alumnos?

Numerosos especialistas coinciden en que la educación es clave para el desarrollo de los pueblos. Por lo tanto, un país que carece de una política de Estado enfocada a la transformación educativa difícilmente podrá mejorar la calidad de vida de sus habitantes y “para la implementación de una política educativa se requiere de información confiable, credibilidad de las políticas, de conocimientos especializados y de propuestas precisas ya que de esto dependen efectos políticos, económicos, sociales y culturales para el Estado” (González Collado, 2017), para lograrlo, es necesario fortalecer el marco jurídico que permita una planeación estratégica; eficiente, eficaz, pertinente, relevante y con un alto grado de equidad (Armijo, 2014).

En este contexto cobra sentido hablar de planeación institucional, porque el incremento en la calidad de los servicios educativos requiere necesariamente del conocimiento sistemático de lo realizado, a fin de valorar dichos servicios y poder perfilar una planeación de las actividades institucionales de acuerdo con una optimación de los recursos humanos, materiales y financieros; este proceso permitirá que la toma de decisiones se efectúe de manera más adecuada, racional y eficiente. Un avance lo encontramos en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, que contiene indicadores para evaluar su logro. Y con la modificación del Artículo 3° constitucional, que compromete una educación de calidad en el nivel básico y medio superior, así como las leyes secundarias que ya fueron promulgadas en Septiembre del 2013, que regularán; el ingreso, permanencia y retiro en la profesión docente.

En este escenario el propósito de esta investigación fue analizar, ¿qué tan efectivas han resultado las medidas para transferir, implementar, regular y articular los

servicios de Formación, actualización, capacitación y superación profesional, propuestas por el corporativo de UVM, he Implementadas y/o instrumentadas, por la Administradora del Valle de Texcoco. (Universidad del Valle de México campus Texcoco)?

Deane Neubauer y Víctor Ordóñez, en el documento titulado *El nuevo rol de la educación superior en un mundo globalizado* (2008), señalan que un reto al que se enfrentan las universidades hoy día es la obsolescencia de los conocimientos y la necesidad de que las personas estén continuamente actualizándose. Es importante tener en cuenta que los procesos de formación a lo largo de la vida van más allá de la impartición de simples cursos o diplomados. Se requiere de una verdadera transformación tanto de los contenidos, planes y programas, como en la práctica pedagógica de los docentes, los cuales tendrán que ser totalmente pertinentes al desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas acordes al contexto siempre cambiante. Con base en el argumento de estos autores, cabe cuestionarse hasta qué punto las Instituciones Privadas y Públicas de Educación Superior de México enfrentan el desafío de mayor equidad, en el contexto de la Formación docente, como uno de sus propósitos centrales de las Instituciones de Educación Superior.

Este estudio tiene la finalidad de entender, comprender y explicar el problema de la inequidad en la Formación y capacitación de los docentes de asignatura de la UVM campus Texcoco (de la “Administradora del Valle de Texcoco”) frente a grupo, y su impacto en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza reflejado en el logro educativo de los estudiantes de la Universidad del Valle de México campus Texcoco, y conocer el impacto que tiene, que una sub-empresa (“Administradora del Valle de Texcoco”) quien toma las decisiones (a nombre de la UVM) en todos los procesos: administrar, gestionar, organizar, contratar, comprar, etc. En el centro educativo, y saber si es necesario replantearse los modos y formas de la actualización y capacitación de los profesores de Educación en servicio. Y/o poder proponer, regular y articular que los servicios de Formación, actualización, capacitación y superación profesional, que imparte la UVM en sus campus de la CDMX. Sean los mismos, que los de la “Administradora del Valle de Texcoco”. Como respuesta a ello esta investigación cualitativa tiene las siguientes características:

El tema se abordó desde una perspectiva sociológica reflexiva; ello no significa que no se acudió a otros campos de conocimiento para realizar la investigación.

La metodología utilizada en esta investigación presento dos modalidades; la autoevaluación institucional, dentro de la cual se ubicaron el monitoreo de los indicadores cualitativos de desempeño institucional, y la evaluación cualitativa externa de desempeño institucional, basada en perspectiva de portafolio de

desempeño y estudio de caso. Las dos modalidades compartieron la visión de valor agregado de la intervención en la carrera de pedagogía. Cada carrera se constituirá en un caso de estudio. Sí se quiere implementar esta investigación en toda la universidad del campus Texcoco.puesto que se busca analizar la relación entre un caso y una población cualquiera a la que pueden aplicarse significados o relaciones semejantes. Se pretende; identificar. Describir, interpretar y generar las bases para una propuesta de intervención en el futuro para mejorar las condiciones que prevalecen en la actualidad en los procesos de Formación docente la UVM campus Texcoco.

Por la naturaleza de los datos, la investigación es tanto *cualitativa* (Tamayo, 2004) (proceso de reflexión de los niveles de aprovechamiento que se obtienen con el Centro para la Excelencia Académica mediante el Programa Integral de Formación Docente (PIFD) en la Universidad del Valle de México campus Texcoco. y antes del Centro de Excelencia Académica y el Programa integral de formación docente en la UVM campus Texcoco). Como *cuantitativa* (puesto que uno de los objetivos que se persigue es establecer relaciones causales que supongan una explicación del fenómeno) (Hernández Sampieri, 2014).

Se realizó un inventario de las necesidades de evaluación del CEA y del PIFD para obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir y construir el saber sobre bases firmes y seguras.

Para conocer el impacto de los programas de capacitación en la Universidad del Valle de México campus Texcoco. El proceso de evaluación se conformó por dos componentes:

-La medición del rendimiento académico en la licenciatura de pedagogía, con una muestra aleatoria de exámenes estandarizados, aplicados a treinta alumnos de la carrera. Además de los exámenes los estudiantes realizaron la evaluación del desempeño docente mediante la estrategia didáctica “portafolios” y contestaron un cuestionario relativo a factores asociados al logro académico. La evaluación de logros se desarrolló en dos etapas. En febrero del 2011, se aplicaron los exámenes de estándares a los estudiantes de 8° y 9° semestre. Posteriormente, en junio del mismo año se aplicaron los exámenes de estándares a los estudiantes de 2° y 3° semestre, batería de instrumentos. Para analizar el trabajo de sus alumnos, sobre la base de la comparación con estándares y parámetros de lo que los estudiantes deben saber y saber hacer.

-Formación de un equipo de investigadores de campo conformado por estudiantes de la licenciatura de pedagogía de la Universidad de la República Mexicana (UNIREM).Se organizaron tres visitas a la universidad

La evaluación del Programa Integral de Formación Docente, pretende ser formativa y sumativa, por lo que se orienta tanto a determinar el mérito en el diseño y operación del programa en la vida de la universidad, como los procesos de retroalimentación de los responsables del CEA y del PIFD en los niveles Regional y local, así como de la propia universidad, para lo cual se instalaron procesos de autoevaluación basados en el portafolio del docente, e institucional, apoyados en el instrumento (entrevista a profundidad (Robles, 2011) aplicable a informantes clave, al igual que entrevistas a maestros, y estudiantes, e incluso videograbaciones, utilizados también en este estudio. Ya que los programas de educación continua orientados a la capacitación docente deben; incrementar el conocimiento que tienen los profesores de la materia que imparten, entender la manera como los estudiantes aprenden dichos contenidos, y desarrollar nuevas fórmulas para representar o transmitir adecuadamente esos contenidos, de manera que resulten significativos para los estudiantes.

Debido a las características del estudio se planteó la necesidad de triangular procedimientos cuantitativos y cualitativos, (Bunge, 2004) que, contando con una amplia información, permitió la obtención y análisis de resultados.

Para el manejo de la información nos apoyamos en el modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP) (Pérez González, 2008) ya que nos permite la evaluación de programas. La noción básica de este modelo consiste en identificar el valor del programa de acuerdo a su capacidad para transformar las escuelas en sus contextos específicos, enriquecer sus procesos más significativos, instalar sus componentes más críticos en la cultura de la universidad y con todo ello impulsar a la universidad al mejoramiento de sus desempeños académicos.

Como toda investigación las partes que integran ésta excluyen muchas más que fueron pensadas pero no seleccionadas por el interés profesional de analizar un aspecto por demás polémico, la Formación docente. Vista ésta no desde el dato cuantitativo que resulta además de frío, duro e invisible por contrario que parezca, sino como la posibilidad de mejorar la calidad de la educación y que se manifieste en el docente como cambios de conducta, de actitud y desarrollo de competencias que le permitan transformar los contextos en los que vive.

CAPÍTULO I

Elementos prioritarios para mejorar la calidad educativa en México.

Por motivos de espacio y tiempo no todos los procesos y programas de Formación docente que se dan en las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas para transformar la práctica pedagógica fueron analizados. Sin duda habrá un estudio futuro cuyo propósito será investigar cómo se traducen las iniciativas federales del ex Presidente de la República Mexicana, Enrique Peña Nieto, para lograr la reforma educativa 2012-2018, reformas al marco jurídico (reforma al Artículo III Constitucional, la iniciativa para adecuar la Ley General de Educación. La promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente³. Adecuaciones a la ley federal del trabajo, reasignaciones presupuestales e inversiones en infraestructura al interior en las instituciones de educación superior, sería sumamente útil; lo mismo que identificar y evaluar los procesos del servicio profesional docente y cuál es el impacto para la educación continua, para valorar su eficacia y pertinencia.

1.1 Educación continua como medio para ampliar y diversificar la oferta educativa.

En la actualidad, vivimos dentro de una sociedad que se caracteriza por el acelerado avance científico y tecnológico. El fenómeno de la globalización no se limita sólo al ámbito económico, sino que también se traslada al cultural, que comprende aspectos lingüísticos, históricos, sociológicos, ecológicos, cívicos, religiosos, etcétera, que influyen en todos los individuos. En este sentido, los sistemas educativos de todo el mundo deben responder a las exigencias del desarrollo. La educación, por lo tanto, deberá desarrollar potencialidades individuales y permitir que se formen personas independientes e íntegras, capaces de responder a los retos actuales de la actual Sociedad del Conocimiento (Terrazas Pastor, y otros, 2013).

Para lograrlo, es necesario que los docentes adquieran, desarrollen, mejoren, y actualicen sus Habilidades básicas y competencias a lo largo de la vida para su desarrollo personal y profesional, Para que en lugar de culpar a los estudiantes de sus conductas, como maestros ser sensibles a su situación y tratar de adaptarnos a sus características y necesidades y Tratar de establecer las razones emocionales y sociales que provocan las conductas de inquietud y falta de atención pues el ambiente familiar y escolar donde se desenvuelve el estudiante puede ser la verdadera causa siendo esto entre otras cosas lo que se debe atender y cambiar.

³ Se puede leer completa en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Las cosas no se arreglan reprobando a los alumnos. De modo que el aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en mucho más que un derecho u obligación; es una necesidad fundamental para garantizar la supervivencia en la Sociedad del Conocimiento o Sociedad de la Información tal y como lo afirma López-Barrajas; “Si la adquisición de competencias, experiencias, actitudes, aptitudes e intereses son necesarias en la actualidad, aún lo es más el saber cómo utilizarlas” (2005).

Al respecto en este contexto cobra sentido hablar de planeación, porque el incremento en la calidad de los servicios educativos requiere necesariamente del conocimiento de un diagnóstico sistemático, a fin de valorar dichos servicios y poder perfilar una planeación de las actividades institucionales de acuerdo con una optimización de los recursos humanos, materiales y financieros; este proceso permitirá que la toma de decisiones se efectúe de manera más adecuada, racional y eficiente.

Nuestro sistema educativo mexicano, como parte de un sistema social con diferencias y contradicciones, requiere una planeación congruente con las necesidades de una sociedad en constante cambio, que exige día a día una educación de mayor calidad. Es por ello, “que las Instituciones Educativas tendrán que estar a la vanguardia de las necesidades que la globalización demanda y de las nuevas generaciones de alumnos con las que nos encontramos” (González Mariño, 2008).

El presente capítulo genera la reflexión desde la visión e interpretación de diversos autores que nos ayudan a conocer la importancia de la Educación Continua (EC) como una vía privilegiada para dar respuesta a las necesidades de actualización profesional como a las de formación a lo largo de la vida. Partiendo de esta realidad, la educación continua ha contribuido a la formación, actualización y capacitación de diversos sectores de la población y se muestra como un medio eficaz y pertinente para contrarrestar la obsolescencia profesional y laboral en un contexto mundial de globalización y rápidos cambios científicos-tecnológicos.

Además se plantea el análisis de las diferentes atribuciones que se le han dado a la capacitación según su sistema político, legislación y sus costumbres que ayuden a comprender la necesidad e importancia que esta tiene para beneficiar a la calidad educativa de nuestro país.

Podemos decir que la EC es una de las estrategias fundamentales de la institución para dar respuesta a necesidades contemporáneas tales como la formación de recursos humanos altamente preparados para contribuir a un mejor desarrollo tecnológico, económico y social y a preservar y enriquecer los valores de la cultura nacional, y cuyo éxito se cifra en su relación con el mundo del trabajo.

Pudiéramos encontrar diversas definiciones que nos muestren la concepción y los alcances que se tiene y se ha tenido a lo largo del tiempo sobre la Capacitación, es necesario abordar los conceptos claves que han ayudado a darle claridad y sentido como medio idóneo a la calidad en el servicio educativo. Como el concepto del aprendizaje, visto como la aplicación y la aclaración de nuestros sentidos, de nuestra propia experiencia individual; el cual se conforma por el interés, la motivación, las habilidades y el conocimiento que las personas tienen respecto a un hecho o tarea a realizar. (Naranjo Pereira, 2009).

Al usar la palabra Adiestramiento, puede que para muchas culturas como la nuestra parezca equivalente a la capacitación, debido a que esta genera un cambio de conducta en las personas en forma constante para desarrollar las habilidades y destrezas con el propósito de incrementar la eficiencia en su puesto de trabajo. Adiestramiento, también equivale a denominarla como una “Educación Especializada que muestra los procedimientos que una empresa utiliza para facilitar el aprendizaje a sus empleados contribuyendo al logro de fines y objetivos” (Parra, 2014).

A su vez, la palabra entrenamiento alude a habituar al hombre a producir el mayor esfuerzo físico sin detrimento de su organismo y con la resistencia necesaria para los trabajos duros.

Resulta peculiar que a la capacitación se le haya asemejado con las características que contempla la Educación para Adultos, debido a que esta última va encaminada a suplir las deficiencias de una educación deficiente en el aprendizaje de una profesión o cualquier tipo de procedimiento para el trabajo en personas mayores de edad. Abordando los diferentes ámbitos en que se desarrolla una persona como parte de un crecimiento constante a lo largo de su vida.

Se abordará un concepto que es asimilable a la Educación para Adultos, la idea de Educación Permanente como concepto que promueve que la educación pueda ser alcanzada por cualquier persona, (UNESCO, 2005) en cualquier momento y a lo largo de toda su vida, vino a revolucionar la participación constante y activa de las personas no solo en el contexto laboral, sino también social, debido a que el comportamiento que el hombre tiene es activo.

Otra de las palabras recurrentes para nombrar a la capacitación, es la Educación Vocacional, que designa una forma de capacitar siempre asociada con estudios técnicos no necesariamente tiene que ir aparejada con un salón de clases.

Organizaciones alrededor del mundo también contribuyeron a dar nombre a la capacitación, nombrándola Formación Profesional ya que esta debe estar orientada a ayudar al ser humano para desarrollar sus aptitudes en el trabajo en su propio interés y de acuerdo a sus aspiraciones, teniendo siempre presente al mismo tiempo

las necesidades de la sociedad. Lo que atribuye el objetivo fundamental de la capacitación.

En la actual política educativa, en lo que respecta a la planeación, se propone fomentar en las escuelas públicas la formulación de planes institucionales que apoyen para mejorar su funcionamiento y la calidad de los servicios educativos que ofrecen, considerando procesos de planeación participativa que les permitan formular una visión, así como identificar la situación actual y los retos que se deben enfrentar para mejorar la calidad de su programa educativo, señalando las medidas que sea conveniente adoptar para lograrlo (SEP, 2015)

Sin embargo, desde una perspectiva más crítica, la planeación se percibe como la expresión demagógica de promesas, casi siempre incumplidas, pero con exposición de los motivos que causaron tales o cuales incumplimientos y nuevas promesas. La búsqueda y la controversia acerca de qué tipo de planeación es la adecuada, considero, aun tiende a ser complejo debido a que cada población maneja diversos contextos que la hacen ser única y en ocasiones, difícil de acoplar a lo establecido. Sin desviar el objetivo de su origen, la planeación institucional deberá de buscar y encontrar soluciones conjuntas con todos aquellos que se encuentren inmersos en ella capaces de fomentar el cambio cultural y generen un compromiso con las nuevas prácticas mediante el mejoramiento de sus capacidades y conocimientos.

En este sentido, con el nacimiento del hombre y su necesidad por transmitir a otros seres humanos sus conocimientos con el fin de perpetuar una cultura, se inicia el proceso de la capacitación. (UNESCO, 2005).

1.2 Formación, Formación docente y capacitación.

Formación

La formación ha sido, y es, objeto de diversas conceptualizaciones y referencias teóricas; esta situación se refleja en la multiplicidad de significados que presenta, por lo que la formación puede ser entendida como conjunto de actividades; como derecho de todo sujeto; dinámica de desarrollo personal; ponerse en forma; adquisición de conocimientos profesionales; proceso unificador de la evolución humana; proceso activo que requiere la mediación de otros; proceso de transformación; proceso social de desarrollo personal; un proceso eminentemente personal. Este panorama, conduce a concluir que el concepto de formación no siempre tiene el mismo significado, por lo que se hace necesario una discusión conceptual que organice y le otorgue coherencia al campo, y para tal efecto se considera necesaria una revisión de la literatura existente en el campo.

Una primera revisión de la literatura permite reconocer que el término formación es abordado en cinco campos de estudio: la filosofía, la psicología laboral, el psicoanálisis, la pedagogía y la formatividad.

La formación en el campo de la filosofía. El término formación es uno de los conceptos básicos, y esencialmente constituyente del humanismo; proviene de la Edad Media, pasó por el Barroco y se integró al Humanismo cuando Herder (citado por Gadamer 1996) preconizó el ideal de la "formación del hombre"; el Humanismo es un modo de ver la realidad, una perspectiva que considera a la dignidad humana como criterio último de las valoraciones y normas y como el horizonte al que deben orientarse las acciones, si es que se desea una vida que valga la pena ser vivida.

La formulación más acabada, o en términos de Gadamer (1996) más profundamente desarrollada, del concepto de formación se puede encontrar en los trabajos de Hegel (citado por Yurén 2000), quien conceptualiza a la formación como *bildung*, lo que implica que la persona: a) se apropie de las normas y los órdenes institucionales existentes y los cumpla, b) se apropie de la cultura de su tiempo, y c) se configure a sí misma como sujeto en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales. Esta última implicación es la que considera Hegel (citado por Ginzo 1998) como formación, o más estrictamente como el "concepto dialéctico de formación espiritual" (Abbagnano y Visalberghi 1993).

Este concepto de formación presenta tres características centrales: la idea de incompletud del sujeto en formación, el papel activo del sujeto en formación en un marco de intersubjetividad y la formación como retorno sobre sí mismo.

El plantear la formación en términos hegelianos parte del hecho de reconocer la idea de incompletud en el hombre por su condición evolutiva; Tanto la "especie" como el "individuo" humanos comienzan existiendo como espíritu u hombre naturales. Pero si bien el animal es por naturaleza tal como debe ser, el hombre, por el contrario, no lo es. Sólo la formación y la educación hacen al hombre tal como debe ser. Por eso se refiere Hegel a la educación como un segundo nacimiento. Frente al carácter estático de la naturaleza, el espíritu necesita de la educación para alcanzar su auténtica realización (Ginzo 1998).

Bajo esta concepción, Hegel (citado por Ginzo 1998) se separa del romanticismo naturalista de corte rousseaniano y se muestra sensible a lo que le falta a la infancia, en cuanto etapa, hacia la edad adulta. En ese sentido, el *bildung* (configuración o construcción) parte del supuesto de que el hombre al nacer, se inserta en un mundo dado, aunque no acabado, por lo que un tramo de su formación consiste en apropiarse de ese mundo circundante y situarse en él, empero, esta apropiación del mundo, sea en términos de socialización (inciso a) o enculturación (inciso b) tiene

como condición sine qua non que todo lo que el individuo aprende o interioriza, lo hace en relación con los otros. Esta característica es identificada por Yuren (2000) como el momento de la intersubjetividad, pero a su vez, es ampliada por la autora al integrar la acción comunicativa, en términos habermasianos, como aspecto central a cubrir en la interacción.

Lograr reconocerse en el otro y ser capaz de distanciarse de sí mismo en un acto de apertura hacia los demás para entender sus ideas y sus pensamientos y poder retornar a sí mismo, a sus ideas y conocimientos, es el propósito final de la interacción; esta característica, en otros términos, consistiría en que del particular (espíritu subjetivo), se transita a lo universal (espíritu objetivo), para regresar a un particular enriquecido por lo universal (espíritu absoluto), el cual puede crear y recrear lo universal en un acto de apertura eminentemente dialéctico (inciso c).

Este retorno sobre sí mismo es lo que permite el tránsito de una "conciencia de sí" a una "conciencia para sí" o autoconciencia.

La formación en el campo de la psicología laboral. La formación del personal es un rubro recurrente en el campo de la psicología laboral o del trabajo, por un lado suele presentarse su concepción y características, y por el otro, se le ve como un proceso compuesto de varias etapas.

En lo concerniente a su concepción se pueden encontrar definiciones que enfatizan a) su carácter procesual, "desde un enfoque estratégico, la formación es un proceso integrado en la gestión de recursos humanos para servir a la estrategia de la empresa. Por eso parte de un diagnóstico de necesidades empresariales a las que se dan respuesta con las acciones formativas que deben valorarse en función de su impacto en el desempeño de su puesto de trabajo" (Guillen y Guil 1999:), b) sus componentes estructurales, "la formación del personal se define como el proceso sistemático de adquisición de actitudes, conceptos, conocimientos, funciones o destrezas que dan lugar a una mejora continuada de los niveles de rendimiento laboral" (García, Rubio y Lillo 2003), o c) las actividades que involucra, "la formación profesional es una actividad cuyo objeto es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria. En función de ello, quienes participan de actividades de formación profesional deberían poder comprender individual o colectivamente cuánto concierne a las condiciones de trabajo y al medio social, e influir sobre ellos".

Continuando con la misma línea de razonamiento, es posible afirmar que la formación profesional son simultáneamente, tres cosas:

- * Es una actividad de tipo educativo (...),

* Es una actividad vinculada a los procesos de transferencia, innovación y desarrollo de tecnología (...),

* La formación profesional es un hecho laboral y, como tal, posee un lugar indiscutible dentro de las relaciones de trabajo (Casanova 2003).

Con relación a las etapas que involucra la formación se pueden observar similitudes, más allá de la terminología utilizada.

Más allá de la coincidencia o no que se tenga en la identificación de las diferentes etapas que involucra la formación, el énfasis en su carácter procesual constituye un aporte importante al campo de la formación.

Las definiciones, presentadas en párrafos anteriores, permiten afirmar que lo común en las diferentes formas de abordar la formación, en este campo, es su preocupación, comparativamente mayor que otras formas de educación, por los contenidos y los métodos de dicha formación, en lo general o en algunas de sus etapas, por un lado, y los cambios que se operan en el mundo de la producción y el trabajo, por otro. Esta característica le da su carácter instrumental y pragmático vinculado a objetivos o fines inmediatistas.

La formación en el campo del psicoanálisis. La influencia de la teoría psicoanalítica en el campo educativo es innegable y su presencia se extiende desde los primeros trabajos con educadores de Anna Freud (citada por Gilbert 1977) en la década de los treinta, hasta la tentativa de crear una pedagogía psicoanalítica (Schraml 1970).

Más allá de esta trayectoria histórica, es posible identificar dos niveles en que se da la relación del psicoanálisis con la formación: a) en un primer nivel se aplica el saber psicoanalítico a la formación, por lo que el psicoanálisis se convierte en un discurso prescriptivo, b) en un segundo nivel se utiliza el saber psicoanalítico para explicar o interpretar estudios o investigaciones realizadas en el campo de la formación, por lo que el psicoanálisis se constituye en un discurso explicativo. En este segundo nivel se sitúa el psicoanálisis de la formación y centra su atención en los aspectos relacionales del aula y a partir de ellos ha intentado formular un modelo teórico, el cual es solidario a un concepto de formación.

Filloux (1996) asume y hace suya la concepción de formación como retorno sobre sí mismo de Hegel (vid supra rubro la formación en el campo de la filosofía), pero en su perspectiva, este retorno contiene pensamientos, sentimientos y percepciones sobre uno mismo, por lo que formarse implica cuestionarse, buscar en lo profundo, en los deseos y en las fantasías para encontrar aspectos nuevos y/o

zonas de ignorancia, de rechazo o de negación, que el reflejo en el otro provoca y muestra.

Bajo esta concepción, la formación se concreta en la movilización de los procesos psíquicos primarios (emociones, fantasías, deseos, defensa, etc.); en términos de Souto (1999), "los cambios integrales del sujeto requieren de una movilización de las emociones y de un trabajo sobre ellas", es por eso que la formación debe ser definida como un proceso eminentemente personal, pero que tiene como condición de realización, las relaciones entre las personas.

Estas relaciones entre el formante y el sujeto en formación ponen en evidencia lo que Freud (citado por Filloux, 1996) llamaba la otra escena. En este otro escenario el punto de interés son los sujetos en relación, el formante y el sujeto en formación, y la relación entre ambos se constituye en un "diálogo inconsciente entre los inconscientes" (Filloux 1996), este diálogo es mediado, entre otros aspectos, por fantasmas y deseos.

En la relación de formación se presentan todo tipo de fantasmas (fabricación de representaciones con elementos del inconsciente) que salen a la luz y le dan un carácter totalmente particular a la relación. Hay formantes que querrán ser buenas madres, otros malas madres, otros formantes tendrán una fantasía de paternidad y otros tantos tendrán la fantasía del modelaje, el denominado fantasma pigmalión.

Los fantasmas son el motor de la acción del formante, le ayudan a actuar; sin embargo, éstos pueden ser o no adecuados, por lo que se les requiere administrar, controlar y regular y esto se logra en el retorno sobre sí mismo, el cual permite conocer los fantasmas y por ende, trabajar sobre ellos.

Otro aspecto importante en la relación formante y sujeto en formación es el deseo. Algunos formadores piensan que su labor se circunscribe a la instrucción, sin embargo, en lo más profundo ¿cuál es su deseo?, ¿qué es lo que realmente quiere hacer? ¿es formar? ¿instruir? ¿tener poder? ¿ser importante? ¿ser amado? O a veces, por qué no, ¿ser odiado?

El formante regularmente suele enfrentarse a tres deseos: a) el deseo de saber que es a la vez un deseo de no saber, ya que saber demasiado crea culpa, b) el deseo de un saber sobre el deseo, y c) el deseo de amar y/o de ser amado. Este último deseo se encuentra presente tanto en el formante como en el sujeto en formación.

Este cruce de deseo y fantasmas, en particular, o los efectos del inconsciente, en lo general, se ven reflejados en las relaciones de transferencia y contra transferencia, en la pulsión de apoderamiento, o en la ambivalencia, identificación y erotización de las relaciones mismas; en ese sentido, la transformación del sujeto surge tanto de

la temática como de los procesos grupales y de las relaciones transferenciales y de identificación que se van produciendo en el espacio que se comparte; por lo tanto, los formantes deben estar atentos a la interacción permanente entre lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia y también lo que surge del inconsciente y lo que tiene que ver con lo intelectual.

La formación en el campo de la pedagogía. El término formación aparece recurrentemente en obras de carácter pedagógico, sin embargo, su sola mención no implica que se tenga claridad sobre su significado; esta situación puede observarse en múltiples obras donde el concepto formación es reducido a ciertos contextos y/o prácticas institucionales o a ciertos dispositivos de formación (Davini 1997, Imbernón 1997, Alanis 2000 y Aguerro y Pogré 2001).

Una de las excepciones a esta regla es el trabajo desarrollado por Gilíes Ferry, quien, principalmente, a través de dos de sus obras ha constituido a la formación en su objeto de estudio.

Las obras *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* y *Pedagogía de la formación* muestran las preocupaciones de Ferry por dilucidar el concepto de formación y la relación teoría-práctica que suele acompañarle. En el presente trabajo la atención se centra en la segunda y específicamente en el concepto de formación que propone el autor.

Formar es algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto formarse tiene que ver con adquirir una forma, la cual, a su vez, posibilita actuar y reflexionar para perfeccionar esa forma.

Esa forma, si está enfocada al campo profesional, consistiría en una forma que tendría, como intencionalidad central, cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión. Adquirir esa forma implica la adquisición de conocimientos, habilidades, ciertas representaciones del trabajo a desarrollar o de la profesión que se va a ejercer, la concepción del propio rol profesional, etc.

¿Cómo es que se adquiere esa forma? Ferry (1997) responde a esta pregunta afirmando que es el individuo el que se forma, o transita de forma a forma; sin embargo, se hace necesario reconocer que el sujeto se forma a sí mismo, pero se forma sólo por mediación.

Las mediaciones son variadas y diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación,

que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo (Ferry 1997).

La formación, así entendida, conduciría a establecer que el papel del formador es ayudar, a través de mediaciones, a que el sujeto en formación se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Para el logro de tal cometido se requieren situaciones que cubran tres condiciones: tiempo, lugar y relación con la realidad.

Trabajar sobre sí mismo sólo se puede hacer en los lugares y tiempos establecidos para tal propósito y la relación con la realidad se logra al establecer una distancia con respecto a ella y representársela para trabajar sobre ella, ya que cualquier acción formativa tiene como materia prima la representación de esa realidad y no la realidad misma.

La formación en el campo de la normatividad. Ante el uso inadecuado del concepto formación o de las teorías, para conceptualizarlo, provenientes de campos de acción como la enseñanza, la terapia o el management, Honoré (1980) propone constituir a la formación como objeto de estudio y reagrupar los trabajos que existen al respecto en un nuevo campo de estudio denominado formática o formatividad.

Este nuevo campo de estudio parte de las siguientes premisas: a) la formación es una función evolutiva, b) la formación pone en juego la dimensión teleológica de los fenómenos humanos, c) el conocimiento del proceso de formación necesita una teorización en tres planos: el espacio relational, el tiempo cambio y la energía organizadora, y d) la formación se manifiesta en un conjunto de fenómenos que constituyen el campo de la formatividad.

Bajo estas premisas, y en el marco de la formatividad como campo de estudio, se puede considerar a la formación como una experiencia, o función evolutiva, que implica "un proceso de diferenciación y de activación energética que se ejerce a todos los niveles de la vida y del pensamiento" (Honoré 1980).

La diferenciación se define como el proceso mediante el cual dos cosas parecidas llegan a ser diferentes, proceso que se da al establecer en ellas una relación de alteridad más allá de sus elementos idénticos. Esta diferenciación se da entre interioridad y exterioridad, entre formante y sujeto en formación, entre sujeto y objeto, entre pasado y porvenir, etc.

La diferenciación se presenta bajo un doble aspecto: la creación de la diferencia y de la identidad.

La activación energética puede ser definida como "el proceso por el cual la energía se transforma irreversiblemente, y de manera discontinua, desde las modalidades reactivas elementales de la vida hasta las manifestaciones espirituales más

elaboradas de la experiencia humana" (Honoré 1980); ese proceso corresponde a la elaboración de una información de complejidad significativa creciente, por lo que se puede hablar de niveles de información o de reflexión que obedecen también a un proceso de diferenciación que conduce a la dicotomía inorganizado-organizado.

Las premisas y el concepto, esbozados anteriormente, necesitan un correlato práctico para asegurar a la formación un desarrollo, en ese sentido es que se plantean ciertas condiciones para la formación:

1. Superación de la separación entre formación personal y la formación profesional.
2. Alternancia del tiempo de formación profesional y de tiempo de formación interprofesional.
3. Alternancia de tiempo de formación en la institución y de tiempo de formación fuera de la institución.
4. La formación debe ser por todas partes instituyente de formación y realmente continua.
5. Una política de formación debe ser una política de intervención.

Hacia una conceptualización comprehensiva. Una conceptualization, o en estricto sentido del término una reconceptualización, no puede partir de la nada, sino que se realiza sobre la información precedente, en ese sentido, utilizando la información relativa a cómo es abordada la formación en los diferentes campos de estudio se procede a identificar aquellos elementos que pueden dar origen a las ideas fuerza que articulen un concepto comprehensivo de formación.

En primer lugar, es necesario descartar el concepto de formación que se tiene en el campo de la psicología laboral, ya que comparte el carácter pragmático que se le adjudica a la formación profesional por competencias, situación que se desea superar; sin embargo, el énfasis en el aspecto procesual de la formación es un elemento que puede ser rescatable.

En segundo lugar, la intersubjetividad y el retorno sobre sí mismo son dos elementos que se consideran indispensables retomar de la perspectiva filosófica para conceptualizar a la formación; cosa distinta ocurre con la noción de incompletud que se considera un elemento innecesario.

Es necesario marcar, como tónica general del presente trabajo, el distanciamiento con los aspectos evolutivos del ser humano, ya que la creencia en una lógica evolutiva lineal es una visión solidaria del proyecto de la modernidad y este proyecto

carece de sentido en una época donde la incredulidad, el deslizamiento de las fronteras e identidades y el carácter flotante del signo (vid Lyotard, Vattimo, Laclau, Derrida, Castoriadis, Kuhn y Lacán, citados por Barraza 2004) hablan de la erosión del carácter absoluto, atemporal y totalizador de los discursos y categorías.

En tercer lugar es necesario reconocer lo atractivo que puede llegar a ser el discurso psicoanalítico, no obstante se puede vivir con él, sin él y a pesar de él, por lo que su propuesta de contenido (procesos psíquicos primarios) para la intersubjetividad y el retorno sobre sí mismo puede ser prescindible o, en el mejor de los casos, ubicada en un segundo término.

Más allá del reduccionismo teórico que implicaría adoptar la perspectiva psicoanalítica, sus principales limitaciones se tendrían en el terreno práctico del proceso formativo: personal que formaría a los formantes, tiempo de formación, etc.

En cuarto lugar, con relación a la postura pedagógica, se puede afirmar que la propuesta de contenido a abordar en la formación es reduccionista porque se circunscribe al campo profesional y su concepto de mediación es tan amplio como impreciso. En este segundo punto baste recordar que el mismo Vygotski (citado por Leontiev 1995) superó la mediación de corte instrumental a favor de una mediación semiótica.

En quinto lugar, la propuesta de la formatividad como campo de estudio se torna interesante, aunque su discurso conceptual presenta un alto grado de opacidad, amén de algunas imprecisiones: sin embargo, para el propósito que se persigue en el presente trabajo se considera que la apuesta por la diferenciación es reduccionista y puede ser asimilada en la perspectiva hegeliana sin ningún problema, mientras que el concepto de activación energética es poco claro y por consecuencia posee poca capacidad heurística, por lo que es prescindible.

Como resultado del anterior análisis se pueden establecer las siguientes ideas para un concepto de formación más comprensivo:

- * La formación es un proceso dialéctico eminentemente personal.
- * La trascendencia de la subjetividad se realiza al ponerse el sujeto en formación en relación con los otros y posteriormente al realizar el retorno sobre sí mismo.
- * La relación con los otros implica esencialmente apropiación y el retorno sobre sí mismo implica necesariamente reconstrucción.
- * El contenido sobre el que trabaja el sujeto en formación son los órdenes socioinstitucionales y la cultura, sea de una sociedad en su conjunto, o de una organización laboral en lo específico.

* Las prácticas laborales y/o profesionales atienden al proceso de formación en sus dos vertientes: apropiación y reconstrucción.

* La ayuda al proceso de formación la realiza el formante a partir de cuatro etapas: identificación de necesidades de formación (fase diagnóstica), elaboración de los programas de formación (fase auricular), desarrollo de los programas de formación (fase de actuación del formante y del sujeto en formación) y evaluación de los programas de formación y de los aprendizajes desarrollados (fase de resultados).

Capacitación

La palabra capacitación abarca la idea de una transmisión de conocimientos cuando el hombre inicia su vida laboral. La capacitación dio inicio hace miles de años, mucho antes de la creación de las lenguas modernas que le han nombrado de diversas maneras. Pero ante todo, cada lengua, y cada país le llama de formas peculiares, entendiéndola a la capacitación de manera especial según su sistema político, legislación y sus costumbres. (Gonzalez-Garza, 2005).

¿Por qué tuvo que ser legislada la capacitación? ¿Por qué necesita ser considerada?, entre los nombres que se le han dado a la capacitación destacan las palabras:

Entrenamiento, Aprendizaje, Educación vocacional, Formación profesional, Educación para adultos, Educación informal, Educación permanente, Adiestramiento, Educación técnica.

La Enciclopedia Espasa Calpe (2005) no menciona la palabra capacitación, sin embargo, define la palabra aprendizaje como proveniente de la etimología latina *apendix* que significa acción y oficio de aprender y agrega que es el ensayo de aprender alguna ocupación a la que no se esté acostumbrado.

La misma obra describe la palabra adiestramiento como hacer o poner diestro, enseñar o instruir, comunicar destreza, habilidad y disposición, encaminar, guiar, dirigir, conducir y llevar. Al no encontrar la palabra capacitación nos dirigimos a buscar la palabra capaz, que es definida por la Enciclopedia de la siguiente manera: que tiene espacio o ámbito suficiente para recibir de sí otra cosa para contener objeto dado y dice que la voz capaz tiene dos sentidos, uno literal y otro metafísico. El literal designa ámbito o espacio suficiente para contener alguna cosa. El metafísico es la aptitud, disposición o grandeza para hacer o parecer algo.

También define capacidad como el ámbito que tiene alguna cosa bastante para contener en sí otra y dice que se puede utilizar como figura, como talento, o disposición de entender bien las cosas, que es una oportunidad o medio a propósito para ejecutar alguna cosa. Esta palabra debe usarse para expresar aquella aptitud y pericia del hombre para penetrar en casos profundos y agrega que correctamente

se le puede llamar como “persona de gran capacidad a la dotada de entendimiento agudo: pero jamás al varón docto y de feliz ingenio debe adjudicársele el nombre femenino de capacidad”.

La palabra *aprendizaje* empezó a usarse como un sinónimo de capacitación, en algunas legislaciones. No obstante, no es posible definir el aprendizaje de un modo totalmente satisfactorio particularmente por sus distintas aplicaciones ya que también puede concebirse como una adquisición y dominio por una persona de lo que ya se conoce acerca de cierto tema. Cabe concebir el aprendizaje como la aplicación y la aclaración de nuestros sentidos, de nuestra propia experiencia individual. El aprendizaje es un proceso por el cual uno comprueba ideas y generalizaciones importantes para algunos problemas y las comprueba mediante ciertas experiencias objetivas y controladas (Lopez-Barajas, 2005).

López-Barajas (2005) comenta que el conocimiento de la educación y el proceso de aprendizaje, es la condición de todo nuestro saber, por tanto, es la condición de la eficacia de nuestras decisiones, de la orientación que damos a nuestra existencia individual y al progreso temporal de la sociedad.

Algunos países, desde su legislación, cuentan con definiciones de la palabra aprendizaje como la que nos da el Código de Trabajo de Francia: “una forma de educación que tiene por objeto dar a los jóvenes trabajadores que hayan cumplido con la obligación escolar fundamental, una formación de carácter teórico-práctica en vista de una calificación profesional”.

En Argentina, por ejemplo, en su Ley No. 12.713 define la palabra aprendizaje como una relación de trabajo que permite al aprendiz la enseñanza de un oficio determinado, siendo ésta obligatoria para el menor que trabaja, comprendido entre 14 y 18 años; enseñanza que se impartirá en el propio centro de trabajo o en cursos organizados por la Comisión Nacional de Aprendizaje, con duración de dos o tres años según la naturaleza del oficio.

En Costa Rica, en su Ley No. 4903 titulada *Ley de Aprendizaje*, define la expresión aprendizaje en su Art.3 como:...”aquella que abarca un porcentaje elevado de operaciones complejas en las que debe intervenir la iniciativa del trabajador, su habilidad manual, conocimientos técnicos especializados y su capacidad para emitir juicios así como cualidades de orden moral y que requiere de una formación metódica y completa directamente vinculada con el medio real de trabajo.”

Adiestramiento.

La palabra *adiestramiento*, también ha sido usada como un equivalente de la palabra capacitación, aunque han sido muchas las protestas para asociar la palabra

entrenamiento al aplicado al género animal únicamente, y que pese a que el hombre es un animal racional, sería igual a firmar que los animales son susceptibles de capacitarse para un puesto de trabajo. Pese a que, la palabra entrenamiento ha sido relegada a significar la instrucción recibida por un animal para generar un cambio de conducta en él, Pavlov lo ha llamado premio o castigo, esta palabra puede ser aplicada al hombre cuando se refiere al ejercicio físico que hace en forma constante (Papalia, 2009) .

Etimológicamente hablando, la palabra adiestrar significa que la mano izquierda menos hábil pueda alcanzar las habilidades de la mano derecha, en relación, con todo lo que resulte complicado hacer, es decir, el adiestramiento implica la acción encauzada a incrementar y perfeccionar las cualidades manuales y destrezas del trabajador con el propósito de mejorar la eficiencia en sus puesto de trabajador. A su vez, la palabra *Entrenamiento* para la Enciclopedia Espasa Calpe (2005), es la acción y efecto de entrenarse siguiendo las reglas y procedimientos que hagan habituar al hombre o a algún animal a producir el mayor esfuerzo físico sin detrimento de su organismo y con la resistencia necesaria para los trabajos duros.

La palabra adiestramiento equivale en el idioma inglés a *training*, la cual significa una *educación especializada*. William McGehee, en su libro *Capacitación (training). Adiestramiento Y Formación Profesional* (McGehee, 1992), comenta que, en la industria significa, el conjunto de procedimientos formales que una empresa utiliza para facilitar el aprendizaje de sus empleados, de forma que su conducta resultante contribuya a la consecución de los objetivos y fines de la empresa.

Reyes Ponce comprende a la palabra *training* en su libro “Administración de personal” (1989), como toda una clase de enseñanza con el fin de preparar a trabajadores y empleados, convirtiendo sus aptitudes innatas en capacidades para un puesto u oficio.

Existen otros autores que llaman a la capacitación, *Educación para Adultos*, la cual va encaminada a suplir las deficiencias de una educación deficiente en el aprendizaje de una profesión o cualquier tipo de procedimiento para el trabajo.

1.3 Educación para adultos.

Se dice que la Educación para Adultos comprende diversos campos de la educación como lo son la: educación cívica y política, la educación cultural y finalmente la educación utilizada en forma de remedio para los analfabetas. El origen del uso de esta palabra data de la última década del siglo XVIII cuando se fundaron las primeras escuelas mecánicas en Inglaterra.

John Dewey subrayó la importancia del aprendizaje de adultos diciendo que debe replantearse la educación, no simplemente como preparación para la madurez, sino como un crecimiento constante de la mente y una permanente iluminación de la vida, (Escudero, 1995)

En cierto sentido, la escuela puede ofrecernos únicamente los factores instrumentales del crecimiento mental, el resto depende de adquirir e interpretar las experiencias.

Para evitar que los gobiernos tengan que adoptar la Educación como adultos simplemente como un remedio para el analfabetismo o suplir las ineficiencias de la educación básica, se ha adoptado el término *Educación Continua*, concepto ya usado en la antigüedad en los escritos de Platón, Tomás Moro y Benjamín Franklin. En libro titulado *Lineamientos y Estrategias para el fortalecimiento de la Educación Continúa*, la define como:

“Actividad académica de extensión universitaria de las Instituciones de Educación Superior, organizada y ubicada fuera de la estructura del sistema formal educativo, que tiene como propósito actualizar conocimientos y adquirir destrezas y habilidades que permitan una mejor adaptación al cambio y un desempeño eficiente en el entorno laboral” (Dirección General, 2015)

La profesora Ma. José Albert, citada por Emilio López-Barajas, sostiene que en esta relación entre globalización y educación continua, es esta última el medio para conseguir los objetivos globalizadores, con estrategias del campo de la educación formal reglada, como de la no-formal e informal. (Apodaca de los Angeles, 2015)

El discurso antropológico de la educación continua, que se considera como tratado sistemático y sistémico del estudio del hombre en cuanto humano, necesita de la epistemología para saber los límites del conocimiento humano.

Dentro de este proceso de cambio e innovación, López-Barajas resalta la importancia de tener en cuenta la aparición de nuevas acciones, de nuevos contextos formativos dentro del campo de la educación permanente, en especial, aquellos que provienen del ámbito de lo no formal. En este recorrido propuesto por las profesoras Ortega Navas y Ortega Sánchez, citadas por el autor, se ponen en relación conceptos clave en la actualidad como la globalización, la formación ciudadana y la inclusión social.

Por lo que observamos, en un primer momento del desarrollo de la idea de *Educación permanente* era fácilmente asimilable a educación de adultos y más concretamente a alfabetización, hoy en día el ámbito de la educación permanente alcanza a cualquier persona, en cualquier momento y lugar, a lo largo de toda la

vida, pero también, y sobre todo desde la perspectiva de aprendizaje permanente desarrollado por la Unión Europea, adquiere una gran fuerza el concepto de ciudadanía. La educación permanente debe buscar la participación activa de los ciudadanos y ciudadanas en la sociedad. Y es, en este punto donde los autores quieren destacar la importancia de la ciudad, del municipio, como un agente de formación.

1.4 Educación permanente y su impacto en la escuela.

Para López-Barajas (2005) la educación permanente reconoce que la inteligencia humana tiende al conocimiento de modo natural, que frecuentemente es autocomplaciente con nuestros propios razonamientos o explicaciones. El ser humano antes o después se plantea un entendimiento unitario de los rasgos fundamentales de la cultura y de los aconteceres del contexto histórico. Además, comprende que la naturaleza humana es un principio de comportamiento, pero no un principio de comportamientos fijos.

La educación permanente, o la educación continua es el aprendizaje necesario para desarrollar las competencias de las personas, los empleados o usuarios, en el momento oportuno; y como este proceso de competencias requiere de conocimientos científicos y tecnológicos.

Otra de las palabras para definir capacitación es la *Educación Vocacional*, que se asocia con estudios técnicos, siendo que la enseñanza, en general, no necesariamente tiene que ir aparejada con un salón de clases.

La Educación vocacional, para la Enciclopedia Británica (Safera, 2001), es la instrucción que intenta equipar a las personas para ocupaciones instrumentales o comerciales que puede ser obtenida formalmente en escuelas comerciales, técnicas o bien en programas de entrenamiento en horas de trabajo, y también puede ser obtenida informalmente durante la práctica del trabajo sin supervisión alguna.

Solo existe una organización a nivel mundial que se ha preocupado por encontrar una sola palabra para denominar a la Capacitación, nos referimos a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la cual ha sido la primera organización mundial que ha inculcado a los representantes de diversos países que la integran, la importancia de unas leyes en materia de capacitación. La O.I.T., le dio el nombre a la capacitación de *Formación Profesional* palabras que en lo sucesivo representarían lo que en México es la capacitación. Para la Organización Internacional del Trabajo:....”la formación profesional debe estar orientada a ayudar al ser humano en un pie de igualdad, sin discriminación alguna, para desarrollar sus aptitudes en el trabajo en su propio interés y de acuerdo a sus aspiraciones, teniendo presente al mismo tiempo las necesidades de la sociedad” (UNESCO-OIT, 2017)

Esta última definición fue dada en la Conferencia Internacional del Trabajo, en el convenio 142 sobre Orientación Profesional en el Desarrollo de los Recursos Humanos el 23 de Junio de 1975, es de carácter realista porque toma en cuenta las aspiraciones de cada ser humano.

1.5 Formación profesional docente y competencias

La formación del profesorado se deriva de la mayor consideración de su trabajo como una profesión que posee un perfil profesional específico y distinto al de otros profesionales. Una aportación importante para conceptualizar lo que significa entender la práctica de la enseñanza como una profesión, y derivar de ahí las implicaciones para la formación, procede de los estudios hechos a partir del trabajo de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo. ¿Qué hace que una determinada práctica laboral (en este caso, la docencia) pueda tener el calificativo de profesional? Un profesional es alguien que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura su aplicación. Además de lo anterior, no tiene un conocimiento previo sobre la solución a los problemas que eventualmente de su práctica habitual y cada vez que aparece uno debe elaborar una solución sobre la marcha. Los profesionales o el ser profesional, incluye la construcción de repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones (Schön, 1992). El profesional se ve obligado a “centrar el problema”, a tratar de descubrir aquello que resulta inadecuado en la situación y cómo actuar a continuación (Liston y Zeichner, 1993). Siguiendo esta línea, no necesariamente en el oficio docente se realiza una acción pensada para afrontar las situaciones que se presentan. La resolución efectiva de problemas emergentes no surgirá a partir de la búsqueda de soluciones en una base o repertorio de conocimientos (teóricos y/o prácticos adquiridos) acerca de la disciplina, sino que surgirá, más bien, como un acto reflejo carente de todo proceso de reflexión sobre su misma práctica. Así lo plantea también Montero al decir que: “... la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos, una cultura compartida. La ausencia de este cuerpo de conocimientos compartidos -una de las marcas de las profesiones- cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza. La consideración de la experiencia práctica como la fuente más importante de adquisición de conocimientos y habilidades -situación que configura un saber vulgar técnico, o artesanal pero nunca un saber científico, base del saber profesional- ha conducido durante mucho tiempo a la irreverencia de la formación para la comunidad académica y los propios profesores” (Montero, 2001). Por lo anterior, se puede pensar entonces, que el sistema “funciona” con este perfil de profesor que no reflexiona sobre sus prácticas y que, más bien, es una “máquina repetidora” que de todas maneras proporciona respuestas a los requerimientos de los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje contextualizadas. En consecuencia, el

ejercicio de la docencia bajo estos parámetros suscita la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Implica, además, el buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, pero también conocimiento de la profesión y de sí mismo.

No es nada nuevo decir que el rol del profesional de la educación está cambiando, ya que permanentemente estamos escuchando acerca de las nuevas demandas al perfil profesional del docente. Demandas que se ven influenciadas por un contexto marcado por lo intercultural, el aumento de la heterogeneidad del alumnado, una creciente importancia hacia el dominio de varios idiomas, el progresivo aumento de las dificultades de aprendizaje de las materias científicas o la inclusión de las nuevas tecnologías de la información, por nombrar sólo algunos elementos. De lo anterior se desprende, por ejemplo, que los docentes deberían ejercer un compromiso social abierto con los más necesitados. En definitiva, las visiones de la escuela y de su papel social en cada momento histórico y en cada país van variando y eso obliga a reorientar, también, la idea de docente que sirva de base a la formación.

El segundo tema, que se cruza con el anterior, es la formación basada en competencias. Es reciente, en el medio educativo, la introducción y el uso del término 'competencia' en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen dentro de los diversos niveles del sistema educativo. En el ámbito universitario, se comenzó a utilizar este término desde que se inició el proceso de convergencia promovido por las correspondientes instancias políticas de la Unión Europea. Así, decimos que todo proceso formativo destinado a la formación de profesionales bajo el enfoque por competencias está explícitamente presente la idea del *lifelong learning*, esto es, la imperativa necesidad de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional. Esta misma situación se da, por cierto, en el caso de los docentes. Nos encontramos, pues, con una novedad conceptual y terminológica que afecta a los currículos oficiales y que afecta también a la formación del profesorado. Como ha sucedido tantas veces en la historia de la educación, periódicamente se producen movimientos que acusan, dentro del terreno educativo, los avances o novedades que se han producido o están produciéndose en otros ámbitos, como puede ser el terreno político, psicológico, etc. Así sucedió con los 'objetivos', con la 'programación', con los contenidos 'procedimentales', o con los 'temas transversales', por aludir sólo a algunas modas terminológicas de aparición no muy lejana a nuestro contexto. Tales novedades no suelen ser gratuitas, sino que obedecen a razones que es importante conocer para comprender tanto su sentido como las implicaciones que se derivan de su uso. Es este el caso de las 'competencias'. Un término que está de moda en todos los

niveles educativos, y cuya implantación tiene razones que lo justifican e implicaciones importantes.

El concepto de competencia El término de competencia ha tenido variadas interpretaciones y aplicaciones prácticas en el mundo productivo de diferentes países y se ha utilizado indistintamente para referirse a autoridad, competición, incumbencia, cualificación, etc. Mertens (1996) indica que bajo el paraguas de competencia, hay una gran divergencia de aproximaciones, definiciones y aplicaciones.

La apreciación anterior sugiere que hay una diversidad de interpretaciones conceptuales o académicas, que a veces ha provocado un debate alejado de las propuestas de modelos prácticos para instalar sistemas de competencia laboral en la empresa. Un ejemplo de la diversidad de interpretaciones (Mertens, 1996), es que hay quienes postulan que el lenguaje del marco de interpretación es fundamental, otros autores dicen que no lo es y lo que importa es la clasificación, porque esto facilita un sistema práctico y balanceado. Autores como Gonzzi y Athanasou (1996) argumentan que el enfoque de la educación y la capacitación basada en competencias constituyen en potencia un marco coherente para el aprendizaje y desarrollo de una habilidad. No obstante, hay diferentes maneras de conceptualizar la naturaleza de las competencias. Si no se adopta la apropiada o si las formas desarrolladas no son las adecuadas, entonces no sólo no se desarrollará dicho potencial, sino que, a mediano plazo, se perjudicará la estructura de desarrollo de habilidades. Agregamos a lo expuesto anteriormente que la categoría de competencia incluye la idea de individualización que promueve la nueva política de gestión de los Recursos Humanos.

Antes de continuar hay que dejar en claro que aunque resulte sorprendente no existe un modelo unificado que trate el desarrollo de competencias sino que, y dependiendo del enfoque (Conductista, Funcionalista o Constructivista), se enfatiza en el proceso de formación un componente más que los otros dos restantes. El resto de los modelos de competencias son sólo variaciones o adaptaciones de estos tres enfoques, aunque tengan nombres de consultoras, empresas o lleven nombres de prestigiosas universidades. Leonard Mertens (1996) clasifica en cuatro enfoques, o “niveles de aplicación” esta diversidad de interpretaciones, en las que unos postulan que el lenguaje del marco de interpretación es lo fundamental, mientras otros dicen que no lo es y lo que importa es la clasificación, porque esto facilita un “sistema práctico”. De esta manera podemos indicar, y a modo de marco de referencia inicial, que estos enfoques consideran los siguientes aspectos en relación a las competencias: i) en el enfoque conductista, las competencias son atributos (ejecución satisfactoria) que un empresario de alto rendimiento de hoy busca en sus futuros empleados, es decir, la competencia como conductas asociadas a tareas

concretas, se basa en el proceso del cómo se hace y se ha desarrollado en Estados Unidos; ii) en el funcionalista -la versión inglesa- competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos que se aplican en el desempeño de una función ocupacional a partir de los requerimientos impuestos por el empleo y se basa en el resultado del trabajo; iii) en el constructivista, la competencia consistirá a partir de la construcción propia del individuo, a través de un conjunto de acciones de carácter educativo que le permitan apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento. Aquí se concede importancia al contexto donde se ejecutan y a las personas, a sus objetivos y a sus posibilidades y iv) en el enfoque holístico o integrado, competente es la persona que posee los atributos necesarios (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada. Basada en una visión que trata de integrar lo mejor de los procesos anteriores. Conecta el enfoque de los atributos generales con el contexto en el que éstos se ponen en juego. Su principal representante es Australia.

En el ámbito de la formación universitaria, la idea de competencia posee un carácter integrador. Su definición surge de las características de un determinado perfil profesional, del análisis pormenorizado de una actividad o puesto de trabajo, de las demandas específicas que se hacen a los proveedores de formación (las nuevas funciones que se pretenden cubrir con esa titulación) y, finalmente, de los propósitos formativos que se pretenda dar al a una titulación o plan curricular. Pero, ¿cómo se define el término 'competencia'? El propósito de esto es reconocer en forma las definiciones que muestra la literatura de formación en relación con este concepto. Claro está también que aquí prescindimos de los diversos enfoques que estas definiciones puedan contener, ya que la idea es que sirva como ejemplo de los diferentes aspectos que este término conlleva. i) "Por cualificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado". (Mertens, 1996). ii) "Competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones." (Le Boterf, 2000). iii) "Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. iv) "Competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente aun tipo de situaciones." (Perrenoud, 2004). v) "Competencia es la puesta en marcha de un conjunto

diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación... la competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona.” (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008). Podemos decir también que en el sector de la formación de profesores existe una tendencia ‘natural’ a subdividir las competencias en tipos; genéricas, que son la descripción del rol o roles esenciales identificados en la figura profesional en forma de objetivos de producción o de formación y específicas, que son aquellas competencias que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto. Son competencias propias o vinculadas a una titulación y que proporcionan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.

González (2004) advierte que cuando se habla de competencias transversales (por ejemplo, el trabajo en equipo) o específicas (por ejemplo, las relacionadas con los procesos de laboratorio para los químicos), se pervierte el término ‘competencia’. Coloquialmente se pueden llamar así, pero en sentido estricto no son tales. Lo que se denomina competencias son más bien habilidades, capacidades, mientras que la competencia sólo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática en un contexto particular. Hay que tener en cuenta esta advertencia, porque las competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y comprenden las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, suelen asociarse con las competencias universitarias de egreso. Además, adquirir el estándar de desempeño adecuado en todas las competencias que requiere un profesional de cualificación óptima es muy difícil. De ahí que al término de su carrera no se puede pretender que el estudiante cuente con competencias laborales propiamente dichas. Cabe decir, entonces, que como docente no se puede saber a ciencia cierta si un alumno posee o no una competencia al final de su formación inicial. Tan sólo se puede tener las competencias como referentes últimos a los que apuntar. Teniendo a la vista tales sugerencias y lo que Tejada y Navío (2005) indican sobre la movilización de un determinado tipo de competencias según el contexto particular en que se desarrollan, se justifica nuestra decisión acerca del estudio de competencias genéricas y específicas, siendo las primeras transversales y susceptibles de aplicarse en situaciones variadas, permitiendo pasar de un contexto a otro, en tanto que las específicas serían de utilidad más restringida.

Luego de intentar reconocer un concepto del término competencia proveniente de distintos ámbitos en donde es o ha sido aplicado, resulta inevitable señalar que este término se define tanto por el contexto profesional donde se desarrolla, como en relación con otros contextos que también lo desarrollan o, al menos, lo

complementan. En este sentido, como vimos en el apartado anterior, un contexto de interés es el de la formación. La utilización del concepto de competencia no es exclusiva de la gestión de los Recursos Humanos, sino que ya es un concepto tan amplio que tiene muchas incidencias en la planificación educativa y en la organización del trabajo. Esto es debido también a que la lógica de la competencia justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación profesional, sencillamente los reubica e incluso los integra. Históricamente, la relación entre el estudio de las competencias con el ámbito de la formación emergió, en la relación educación-empleo, a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta (Gillet, 1998). Este fenómeno coincide con un cambio en la visión del trabajo. En este mismo sentido, según Navío (2005) la citada emergencia supone el desplazamiento a un segundo plano del concepto que incluye a este la acepción de 'cualificación'. Más tarde, Claude Lévy-Leboyer (2003) establece diferencias entre formación y desarrollo, y nos indica que el desarrollo de competencias es una evolución lógica de la formación por la naturaleza de las evoluciones en el contexto de trabajo. Continuando con esta idea, las relaciones que se establecen entre actividad de trabajo y desarrollo son diferentes de las que se establecen entre actividad de trabajo y formación.

Bien es cierto que, analizando las etapas de desarrollo de la formación, podemos vincular ambos términos.

En una etapa inicial el papel de la formación era precedente; es decir, la formación era un requisito para el trabajo y siempre se daba antes de la actividad. En una segunda etapa, la formación ya no sólo sirve para integrar a las personas a una empresa o a una organización, sino que está también dirigida para aquellos que están ocupando un puesto. En este caso, la formación acompaña al trabajo. En una tercera etapa, las empresas u organizaciones no sólo se preocupan por formar, sino también por crear condiciones favorables para adquirir competencias. Es en este momento cuando aparece el sentido genuino de las competencias. De este modo, la adquisición de las competencias no precede al trabajo sino que, además de realizarse en el transcurso del mismo, es mediante éste (sus actividades) como se desarrollan. Aquí es cuando el concepto de competencia toma su actual sentido: no sólo se desarrolla por la experiencia sino que, además, son fruto de la experiencia puesta en juego con el fin de construir competencias inéditas.

El desarrollo de la competencia integrada (competencias dinámicas) requiere de una formación dirigida a la acción; es decir, puede y debe relacionarse con las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y sea validada. Así, en los procesos de formación basados en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción

participativa del discente tomando como referente el marco organizativo en que la situación de trabajo es situación de aprendizaje. Tenemos entonces que la influencia del concepto de competencia en la formación no consiste sólo en conceptualizar cómo se pueden adquirir y desarrollar las competencias deseables para el ejercicio de una profesión, sino que va más allá hasta relacionarse con las propuestas concretas de formación, es decir, con los currículos formativos que se imparten en las instituciones educativas.

¿Competencias docentes? Aunque ya hemos señalado que la diferencia establecida entre competencias genéricas y específicas parecía la más adecuada en relación con la profesión docente, es conveniente revisar algunas propuestas concretas que se han hecho con la intención de detectar si existen competencias exclusivamente docentes o no. Una de las propuestas más citadas es la de Phillippe Perrenoud (2004) quien identifica a las competencias como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, de este texto. Este autor ha descrito y pormenorizado diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado. La idea parece ser la misma, es decir, responder a qué tipo de profesor necesitamos en función de concepciones competencias y formación docente determinadas por la variabilidad de los contextos. Así, identifica dentro de estos dominios, por ejemplo: organizar y animar situaciones de aprendizaje; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo y afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Perrenoud plantea como una condición relevante que “es importante analizar con más detalle el funcionamiento de las competencias definidas, sobre todo para hacer el inventario de los conocimientos teóricos y metodológicos que movilizan...” (2004:11). De esto desprende que un trabajo profundo de las competencias consiste en relacionar cada una con un grupo delimitado de problemas y de tareas y clasificar los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias más específicas) movilizados por la competencia considerada. Perrenoud, por tanto, entrega una óptica de competencia que traspasa el sentido de habilidad como acción concreta y pone énfasis en el sentido práctico o aplicativo contextualizado de todo el conjunto de habilidades y conocimientos que se posean. Además esta clasificación entrega una guía que permite conocer cuáles son las demandas que se establecen en un centro educativo en torno a las competencias, como también nos proporciona una buena herramienta pedagógica para analizar el trabajo del docente en dichos centros. La propuesta de este autor se puede considerar también para tenerla presente en la formación inicial del docente y no sólo en la formación continua del profesorado. Con estas consideraciones, es importante tener en cuenta que las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan dichos recursos. Además esta movilización sólo resulta pertinente

en situación –dice Perrenoud- y cada situación es única, aunque se las pueda tratar por analogía con otras ya conocidas. En este mismo sentido, el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1994, en Perrenoud, 2004b), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la realidad. Así, las competencias se crean en la formación, y gracias a la aplicación y experiencia cotidiana del ejecutante, de una situación de trabajo a otra.

Presentamos nuestra definición de competencia profesional docente como aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber.

Conclusiones. En consecuencia, un profesional competente, e incluimos aquí al profesor, debe ser capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presentan, ya que la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien. Por esto, las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula. De hecho, como señala Monclús (2000), las competencias adquieren sentido en relación con la innovación permanente en la práctica profesional. Y dicha innovación está estrechamente vinculada también con los procesos de evaluación, en donde se garantice el dominio de los aprendizajes. Y, ya finalizando, citamos a José Tejada y Antonio Navío (2005) quienes también incorporan en esta descripción conceptual el elemento de la experiencia, diciendo que: "... las competencias son sólo definibles en la acción. Las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber hacer, por lo tanto no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en las capacidades sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos" (Tejada y Navío, 2005). De este modo, en las fases sucesivas de formación basados en competencia, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse a hacia la acción del docente tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es también situación de aprendizaje. Lo que señalamos lo precisa muy bien José Manuel Vez (2001), al indicar que: "Al margen de lo que se diga y se haga en la formación inicial del profesorado por una buena parte de quienes se dedican a ello, creo que existen pocas dudas para el profesorado en ejercicio acerca del hecho que, independientemente de otro tipo de

influencias, aprender en el puesto de trabajo – como en muchas otras profesiones – juega un papel central y dominante en su desarrollo profesional.

Para Ricardo Hernández Pulido, quien emplea la expresión Formación Profesional afirma que el análisis de que ha sido objeto la formación profesional es prácticamente nulo en México. Ya que desde el punto de vista de la terminología persiste una gran confusión y los términos más frecuentes siguen estando confusos y carentes de precisión.

En México, los debates para encontrar un concepto que satisficiera los gustos del lenguaje versaron principalmente en tratar de diferenciar los conceptos de capacitación y adiestramiento. En nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el Art. 123, en el apartado A fracción XIII, dice que “Las empresas, cualquiera que sea su actividad, estarán obligadas a proporcionar a sus trabajadores, capacitación o adiestramiento para el trabajo...” lo cual tampoco nos permite esclarecer la exposición de las diferencias entre ambos términos, no los define en ninguna otra parte.

A su vez, la Ley Federal del trabajo en su Art. 153-A declara la obligatoriedad de proporcionar a todos los trabajadores, y éstos recibir, la capacitación o el adiestramiento en su trabajo que le permita elevar su nivel de vida, su competencia laboral y su productividad, conforme a los planes y programas formulados, de común acuerdo, por el patrón y el sindicato o la mayoría de sus trabajadores. Dicho convenio se puede efectuar dentro de la empresa o fuera de ella, con determinación personal y/o instructores especialmente. En el Artículo 153-B denomina que la Capacitación tendrá por objeto preparar a los trabajadores de nueva contratación y a los demás interesados en ocupar las vacantes o puestos de nueva creación. Podrá formar parte de los programas de capacitación el apoyo que el patrón preste a los trabajadores para iniciar, continuar o completar ciclos escolares de los niveles básicos, medio o superior. Y además, en el Artículo 153-C dice que el adiestramiento tendrá por objeto:

I. Actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades de los trabajadores y proporcionarles información para que puedan aplicar en sus actividades las nuevas tecnologías que los empresarios deben implementar para incrementar la productividad en las empresas;

II. Hacer del conocimiento de los trabajadores sobre los riesgos y peligros a que están expuestos durante el desempeño de sus labores, así como las disposiciones contenidas en el reglamento y las normas oficiales mexicanas en materia de seguridad, salud y medio ambiente de trabajo que les son aplicables, para prevenir riesgos de trabajo;

III. Incrementar la productividad; y

IV. En general mejorar el nivel educativo, la competencia laboral y las habilidades de los trabajadores.

Sin embargo, ninguno de dichos artículos ayuda definir lo que es la capacitación y el adiestramiento. A lo cual, autores como Adolfo Tena Morelos, comentan que la ley cuando habla de capacitación está refiriendo a la aptitud del trabajador en una labor distinta de la que normalmente hace; esto amplia la necesidad de definir ambos vocablos.

En el año de 1975 la Unidad Coordinadora del Empleo Capacitación y Adiestramiento en la pequeña y mediana empresa, la cual dice que a la *Capacitación* se le concibe como la acción destinada a desarrollar las aptitudes del trabajador, con el propósito de incrementar la eficiencia en su puesto laboral. En cambio, al *adiestramiento* lo define como la acción destinada a desarrollar las habilidades y destrezas del trabajador, con el propósito de incrementar la eficiencia en su puesto de trabajo. En el diccionario Larousse de García Pelayo (GARCIA-PELAYO Y GROSS, 1982) Adiestrar significa: “hacer diestro, enseñara, instruir, guiar y encaminar”.

Martín Silva Guerrero en su tesis de licenciatura titulada “*El sistema nacional de capacitación ante el dilema de su existencia*” (2006) de la UNAM, habla que la capacitación se puede entender como el acto de adquirir conocimientos nuevos y distintos a los que ya aprendimos, que impulsan al empleado a obtener un nivel económico superior. Además, prepara al trabajador para tenerlo en actitud de desempeñar una actividad superior y nueva, adquiriendo cualidades a fin de desempeñar una actividad laboral.

Como se observa, aquí sí se puede generar una idea de dichos vocablos en dos niveles diferentes. Por una parte, en lo que se refiere a la característica sujeta al desarrollo: aptitud en posición a habilidades y destrezas; del otro extremo refiere a un trabajo que no requiere que se estimule.

La capacitación es un hecho preparatorio para el desarrollo de una tarea específica en un momento dado. Y el adiestramiento es el logro de las destrezas físicas, intelectuales, en un puesto de trabajo, con una herramienta o una máquina.

Para Ricardo Hernández Pulido, mencionado en la tesis de Federico Anaya Ojeda (1994), ambos términos son utilizados para designar la formación de los trabajadores en México por lo que tienden a ser muy variados. Ya que la áreas con actividad industrial definen a la capacitación, como la formación técnica ofrecida al trabajador antes de que se inicie la actividad económica en el interior de la empresa,

obteniendo con ello la calificación y el puesto que va a ocupar. Por el contrario, habla que el adiestramiento es proporcionado una vez que el trabajador se encuentra laborando en la empresa, lo cual le permitirá desarrollar de una manera más eficaz su trabajo.

Sin embargo, en forma diferente Guillermo Hori Robaina, en la tesis anteriormente mencionada de Martín Silva, concibe al adiestramiento, al decir que: “Es un proceso de aprendizaje al que se somete una persona a fin de desarrollar su habilidad y destreza para operar o manipular un conjunto de decisiones programadas”. (1994) En otras palabras, el adiestramiento lo concibe cuando una persona a través de un proceso, aprende a desarrollar sus habilidades y destrezas, a fin de asumir la toma de decisiones programadas como los hábitos, procedimientos de oficina y de operación. Con esto, la persona adiestrada se habilita para cuando se le presente un problema y pueda tomar decisiones con respecto a los hábitos y procedimientos utilizados en la oficina.

Cabe señalar, que otra de las características atribuidas a este concepto por parte de Richard Hall es que... “por naturaleza se desenvuelve a través de los niveles inferiores de la escala jerárquica de la empresa” (Hall, 1996). Lo que significa que el adiestramiento, en la mayoría de los casos, puede ser aplicado a niveles inferiores de la organización de la empresa, concretamente al personal operativo quien asumirá la toma de decisiones programadas.

Existen planteamientos de otros autores que insisten más en los tipos de puestos o situaciones del trabajador que, en la naturaleza del contenido de los puestos. Así por ejemplo, Víctor Heredia, José de Jesús Oñate y Fernando Arias, señalan que “adiestramiento es proporcionar destreza en una habilidad adquirida, casi siempre mediante una práctica más o menos prolongada de carácter muscular o motriz. En cambio, la capacitación es la adquisición de conocimientos, de carácter técnico, científico y administrativo” (Castañón, 2004)

El diccionario para juristas Juan Palomar de Miguel (2008), nos dice que capacitación es la acción y efecto de capacitarse, mientras que capacitar es convertir a uno en apto y habilitarlo para algo. El mismo Diccionario define la palabra adiestramiento como “la acción y efecto de hacer diestro, instruir, enseñar, encaminar y guiar.

El conferencista, y presidente de la Asociación Mexicana de Capacitación de Personal A.C. (AMECAP) y de Investigación y Consultoría en Capacitación, S.C. (ICCAP) Roberto Pinto Villatoro, asienta que la simple palabra capacitación puede tomar un matiz diferente dependiendo de lo que se esté hablando, ya que se puede

hablar de capacitación para el trabajo y de capacitación en el trabajo. El primero es carácter escolarizado y se refiere al aprendizaje de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que requiere el individuo para incorporarse al sistema productivo en una ocupación específica. Mientras que la segunda, se imparte en los centros de trabajo de los trabajadores para incrementar su desempeño en un puesto o en un área de trabajo específica. Pero en general, el autor habla de que la capacitación en el ámbito de trabajo orienta hacia la transmisión de conocimientos que requiere un trabajador para “saber cómo hacer”, para desempeñar efectivamente un puesto de trabajo provocando cambios en la esfera cognoscitiva y destrezas necesarias “para poder hacer”, efectuando primordialmente la esfera psicomotriz de las personas” (Pinto V, 2016).

En el Programa Nacional de Capacitación y Productividad, se dice que la capacitación se ha entendido como una tarea de corta duración en la preparación de un trabajador para el desempeño de su puesto, pero son escasas aún las empresas que la asumen como una tarea permanente de actualización, motivación y superación profesional. Este mismo programa define a la capacitación como un medio de acceso a los conocimientos y habilidades que permiten al trabajador el mejor aprovechamiento de sus capacidades y de los recursos a su disposición.

El maestro Agustín Reyes Ponce, en su libro *Administración de personal*, nos dice que para él, la capacitación y el adiestramiento están comprendidos dentro de la palabra entrenamiento. Y comenta que la capacitación es de carácter más bien teórico, de amplitud mayor y para trabajos calificados. Mientras que el adiestramiento, es de carácter más bien práctico y para un puesto concreto; sin embargo, resulta pertinente mencionar que es necesario en toda clase de trabajos adquirir destrezas (Reyes Ponce, 1989).

La repercusión de la capacitación favorece al trabajador para obtener los conocimientos, técnicas precisas, y modernas con el objetivo de alcanzar un mejor desarrollo y óptimo resultado en su actividad laboral. Lo cual quiere decir, que una persona es capacitada cuando se somete un proceso de aprendizaje, a fin de que en el momentos preciso y mediante la aplicación de sus conocimientos teóricos y mentales asuma la toma de decisiones no programadas, consiste en que la persona capacitada haga uso de su criterio, (Apodaca de los Angeles, 2015) intuición y creatividad para resolver los problemas que pudieran presentarse, esto es, adquirirá la preparación suficiente para facilitar la toma de decisiones basadas en la intuición y potencia creativa, a fin de resolver acertadamente los problemas presentados.

Para poder alcanzar mejores resultados en la producción de bienes y servicios dentro de una institución, cual sea su función, es necesario otorgar la capacitación y adiestramiento a los trabajadores, incrementando el nivel de productividad de los

mismos y así responder a las necesidades actuales y futuras del país, mejorando así la calidad de vida de los trabajadores.

Razones por las cuales, es importante analizar y estudiar los objetivos de la capacitación y adiestramiento, mismos que de manera conjunta son regulados por la Ley del Trabajo en el Art. 3 que en esencia establece como finalidad primordial el actualizar los conocimientos y aptitudes, así como perfeccionar las habilidades del trabajador en el desempeño de su actividad, mejorando su nivel de vida y productividad (Diputados, 2018).

Los objetivos que podríamos considerar pueden alcanzar la capacitación y el adiestramiento, servirá como un medio para actualizar y perfeccionar los conocimientos del trabajador, otorgándole información sobre la aplicación de nuevas tecnologías; hacerlo apto para ocupar una vacante o un puesto de nueva creación, prevenir riesgos de trabajo, incrementar la productividad y, en general, mejorar sus aptitudes del trabajador.

Retomando la investigación realizada Martín Silva (2006) sobre la economía nacional, también se ven reflejadas las ventajas de la capacitación y adiestramiento, pues ya que dadas las condiciones mundiales del mercado y la economía, se hace indispensable producir bienes y servicios con calidad, optimizando los recursos empleados, es decir, generar una empresa competitiva; esto puede lograrse al aplicar la capacitación y adiestramiento, cuando estos logran su objetivo de generar una empresa competitiva, la economía nacional se fortalece, puesto que dichas empresas podrán desenvolverse al satisfacer las crecientes exigencias de calidad, por lo tanto de productividad, así como regirse por las leyes del mercado que regularmente establecen como parámetro: “a mayor productividad mayor competitividad.”

Cuando las empresas e instituciones le dan la importancia y el valor que merece a la capacitación, así como reconocer las ventajas que a través de ella son generadas resulta menos complicado que el patrón pueda implementar la capacitación para solucionar problemas presentes y futuros, pues se encuentra consciente que los beneficios que puede producirse son mayores a las dificultades que tendría en un momento dado que afrontar; sin embargo, cuando el patrón no se encuentra concientizado de las ventajas que le produce aplicar la capacitación, ocurre que éste encuentra objeciones que a su criterio le imposibilitarían el implementar la capacitación mismas que impactan en el bajo cumplimiento de esta obligación patronal.

La decisión de algunos patrones para no aplicar la capacitación y adiestramiento en su empresa, según palabras de Martín Silva Guerrero registradas en su tesis, se ve

influenciada por la creencia errónea de que la capacitación más que representar beneficios representa un gasto o inversión cuyos resultados no son satisfactorios, razón por la cual el costo es una de las objeciones patronales. Ante ello, la secretaria del Trabajo y Previsión Social en su Guía Técnica sobre “Impacto de las Acciones de Capacitación” (2006), menciona que “las empresas muestran preocupación de medir la efectividad de la capacitación bajo parámetros del costo de inversión que ésta representa contra los beneficios que le reditúa y precisar con ello su rentabilidad”. Esto lleva a pensar que las empresas evalúan la efectividad de capacitar a sus trabajadores y el costo de inversión que esto implica para así, poder decidir si se aplica o no la capacitación.

Resulta recomendable que se cuantifique los costos totales que le representaría la capacitación interna y externa, para ello se puede tomar como referencia los siguientes puntos recopilados de la tesis de Martín Silva:

Capacitación Interna

- Sueldo del instructor
- Renta de equipo o material didáctico
- Reproducción de materiales
- Elaboración de material didáctico
- Papelería
- Servicios de refrigeración y cafetería
- Sueldo promedio de los participantes

Capacitación Externa

- Inscripciones y colegiaturas
- Transporte, hospedaje y alimentación
- Sueldo, transporte, hospedaje y alimentación del instructor
- Renta de instalaciones, equipo y material de apoyo didáctico
- Papelería, manuales, material didáctico
- Servicio de cafetería y refrigerios
- Sueldo de los participantes

Para medir los costos de la Capacitación interna y externa deberá evaluarse la pérdida económica anterior a la capacitación y con posterioridad los beneficios que trae consigo el otorgamiento de dicha capacitación.

En otro sentido Alfredo Sánchez Castañeda al realizar un análisis sobre *La capacitación y adiestramiento en México: Regulación, realidades y retos*, (2008), detecta la siguiente cuestión, “que las empresas pequeñas y medianas no cuentan con los recursos humanos, adiestramiento a sus trabajadores, agudizándose más este problema por los económicos y materiales suficientes para proporcionar capacitación y la crisis económica actual.” Lo que significa que el costo económico representa para las pequeñas y medianas empresas un obstáculo para el

otorgamiento de la capacitación, influyendo en ello los recursos humanos, materiales, técnicos y financieros, lo que impide cumplir óptimamente las disposiciones legales en esta materia.

Por otra parte, y de acuerdo con la investigación, en la que tomaron como muestra a treinta empresas ubicadas en el área metropolitana determinaron que las empresas grandes, medianas y pequeñas coinciden en señalar que la capacitación vale más de lo que cuesta. Asimismo, resalta el hecho de que en dicha investigación la mayoría de los empresarios coincidieron en señalar su desacuerdo con respecto a que la capacitación implica más gastos que beneficios.

Para atender estas demandas se requiere un nuevo modelo de educación continua y capacitación, un modelo de aprendizaje permanente (para toda la vida) que abarque el aprendizaje formal (escuelas, instituciones de capacitación, universidades), el aprendizaje no formal (capacitación estructurada en el sitio de trabajo) y el aprendizaje informal (habilidades aprendidas de los miembros de la familia o de personas de la comunidad).

Esto permitirá a las personas tener acceso a oportunidades de aprendizaje a medida que las necesitan, en lugar de tenerlas únicamente cuando se ha alcanzado una cierta edad (ANUIES, 2017).

En suma, para definir la palabra capacitación de una manera más concreta, se deben de tomar en cuenta las siguientes premisas:

La capacitación es parte de la educación del hombre.

La capacitación se lleva a cabo por medio del aprendizaje.

El principio de la capacitación se da cuando el hombre comienza a aprender ciertos conceptos y labores que le ayudarán a desempeñar su trabajo siempre de una forma mejor hasta lograr el dominio de sus tareas.

La capacitación siempre debe de ir acompañada de un periodo de adiestramiento, por lo que adiestramiento y capacitación no son sinónimos.

La capacitación no solo es aquella que el patrón ofrece a sus trabajadores como la ley mexicana lo señala. Capacitación es la educación vocacional, la educación técnica, la educación para adultos.

La capacitación no debe limitarse a ser impartida específicamente a los adultos sino también a jóvenes que estén facultados por la ley en razón de su edad para trabajar. Algunos países siguen creyendo que la capacitación es la enseñanza de adultos, y más bien, la capacitación es para adultos, pero también para trabajadores de 16 años en adelante.

Sea cual sea el nombre que se le dé, la palabra que se adopta para definir capacitación, nadie podrá negar que la capacitación pertenece al mundo del trabajo y los seres humanos productivos.

Conclusiones del capítulo I

El término formación tiene muchos significados, aún en el campo educativo donde alude a una gran cantidad de acciones y procesos. De manera general se entiende por formación “una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1990).

La formación en el ámbito educativo alude principalmente a procesos de instrucción y en especial a la formación profesional, es decir, la preparación que recibe una persona para convertirse más adelante en un profesionalista. Se contempla aquí, principalmente, la adquisición de conocimientos teórico-técnicos para el desempeño profesional.

En los planteamientos psicoanalíticos de René Kaës (1978) y psicosociológicos de Gilles Ferry (1990), la formación, cobra una precisión particular (que comparto): apunta a un proceso que se encuentra más allá de la mera adquisición de conocimientos; alude principalmente a la “movilización de procesos psíquicos subjetivos” (Kaës en Anzaldúa, 2004), es decir, a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc. que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto.

Para estos autores puede establecerse una distinción entre enseñanza y formación. La enseñanza concierne a procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos, a través del aprendizaje. Mientras que la formación implica procesos psíquicos conscientes e inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, pero especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas.

Los aprendizajes se sitúan a nivel de los conocimientos o técnicas, mientras que la formación concierne al sujeto a nivel de su ser en el saber, que es también el de su sentir ser consigo mismo y con los otros (Kaës, 1978).

La formación no reemplaza a la enseñanza, como tampoco la enseñanza puede ser equivalente a la formación. Sin embargo, ambas están estrechamente vinculadas y se deben complementar, pues toda práctica requiere además de conocimientos

teórico-técnicos, sensibilidad para conocer e intervenir en los procesos subjetivos presentes en el "qué hacer" y "qué ser" de la persona en formación.

Esto implica que "la formación tiene su fundamento en la subjetividad" (Murga, 2008) y la subjetividad es el devenir siempre abierto a procesos de subjetivación. En consecuencia la formación se realiza a través de proceso de subjetivación donde el sujeto se trans-forma adquiriendo y/o cambiando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender (Ferry, 1990) y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas.

La formación es un proceso de subjetivación, en el que el sujeto resignifica lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, en las prácticas para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, con- formando –trans-formando una identidad.

Formación e Identidad Todo proceso de formación implica una serie de convocatorias a partir de las cuales se pretende configurar la identidad del sujeto que se forma. Estas convocatorias pueden ser explícitas, como las enunciadas en los objetivos de los programas educativos, o implícitas, como las que se transmiten en el currículum oculto o en las prácticas escolares. La identidad como significación imaginaria de sí mismo, es el punto de contacto del orden de la psique y de lo histórico-social. Es una especie de bisagra que los articula, y hace operar al sujeto, en estas dos dimensiones.

La sociedad requiere para reproducirse de la construcción de una identidad para sí y para los seres humanos que socializa, de esta manera se asume como diferente a las otras sociedades, del mismo modo en cada quien se concibe distinto a los demás, a la par que se reconoce como perteneciente a un grupo con el que comparte ciertos rasgos colectivos. La identidad, entonces, se convierte en una institución: un conjunto de significaciones que organizan una serie de concepciones, normas y valores que funcionan como un sistema de constricciones.

La identidad se conforma a partir de las significaciones imaginarias sociales, a través de las cuales el sujeto construye significaciones sobre sí mismo, de esta manera la sociedad induce y dirige sus discursos, rituales, relaciones y formas de comportamiento⁶. Así, la identidad se transforma, en uno de los mecanismos privilegiados de ejercicio del poder, a través del cual se busca el control de las acciones posibles de los sujetos.

La identidad como creación imaginaria, produce la ilusión de totalidad y de clausura: el individuo como unidad y la sociedad como sistema, como mundo histórico, vivido y compartido. Sin embargo, lleva en su seno la tensión paradójica, de lo instituyente: la creación de la diferencia, de lo radicalmente otro. Pues lo imaginario alude a una

doble capacidad simultánea y paradójica: la posibilidad de crear identidades como ilusiones de unidad y de permanencia en el tiempo (que sirven de referente fundamental para los sujetos y sus prácticas). Pero también, lo imaginario es la fuerza creadora irreductible a la fijación, que se manifiesta como potencia pura, indefinible y abierta. Es a la vez el fundamento de lo instituido, pero también la fuerza instituyente.

Lo imaginario, como condición inherente al acto de subjetivación, interviene en los procesos de formación y de configuración de identidades. Durante la formación, el sujeto entra en contacto con las significaciones imaginarias que la sociedad instituye respecto a las prácticas para las que se forma, las interioriza y se hace sujeto de estas instituciones; pero no de manera mecánica, sino manteniendo ciertas tensiones en las que su deseo y su estructura subjetiva entran en juego, generando resistencias a los saberes, a los discursos y a las formas de ejercicio del poder, que toda institución instaura.

A manera de conclusión el discurso educativo muchas veces está plagado de ambigüedades y de sentido común, como señala Ducoing (2005), esto hace que se simplifique sobremanera la complejidad de los procesos a los que se alude. Esta falta de claridad conceptual, genera confusiones entre procesos y nociones que se emplean como sinónimos sin ningún fundamento (Yurén, 2000). Es por esta razón que es importante realizar un esfuerzo de teorización sobre las nociones básicas del campo educativo, como lo es la de formación.

CAPÍTULO II.

La formación docente y la educación continua.

2.1. Formación a lo largo de toda la vida.

A lo largo de los años hemos presenciado la aparición, en todo el mundo, de una serie de discursos sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Dichos discursos suelen parecerse mucho sobre todo en los que la dimensión económica de la educación se antepone a las demás dimensiones del aprendizaje, y en el que la adaptación se privilegia sobre la transformación social.

Dichos discursos convergentes se enmarcan en la lógica de la economía del conocimiento, impulsada por un empeño por la formación del capital humano que dictan las necesidades cambiantes del mercado laboral mundial y que pueden descuidar las necesidades e intereses de aprendizaje de las comunidades locales.

Este discurso global y convergente sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida tiende a adaptarse a las necesidades del mercado antes que a las de la comunidad, y que resulta indispensable una configuración distinta basada en la justicia social, sobre todo cuando en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y en particular del Objetivo de Desarrollo Sostenible, que tiene por finalidad garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida no es un concepto nuevo. La idea de aprender durante toda la vida ha estado presente en el concepto de la educación y ha formado parte de los sistemas y políticas de educación durante siglos.

Posiblemente sean cuatro los momentos de la historia en los que el concepto haya cobrado mayor importancia y especificidad.

El primero fue durante la Ilustración en el siglo XVIII, cuyas ideas filosóficas destacaron el papel de la ciencia y la razón para el progreso individual y social.

Esto abonó el terreno para cultivar el conocimiento y la reflexión, lo que a su vez requería una educación permanente de la ciudadanía.

El segundo tuvo lugar tras la Revolución Industrial del siglo XIX, cuando las nuevas formas de producción y mecanización tornaron indispensable la formación sobre el uso de las nuevas tecnologías para que las y los trabajadores fueran capaces de aprender de forma continua y estuvieran dispuestos a hacerlo.

El tercer momento corresponde a la primera mitad del siglo XX, que fue testigo de dos guerras mundiales y del auge de la educación de adultos y la educación permanente para hacer frente a los problemas derivados de la guerra.

El cuarto periodo corresponde a la segunda mitad del siglo XX, que probablemente constituye el momento en el que el aprendizaje a lo largo de toda la vida se consolidó en un principio rector de la labor educativa. Tras la Segunda Guerra Mundial, gracias al impulso que había cobrado la educación de personas adultas y la educación permanente, y guiados por la necesidad de reconstruir Europa, los Estados-nación y la sociedad civil trabajaron activamente para encontrar maneras de promover sociedades más justas, democráticas y humanas. Uno de esos esfuerzos fue la creación en 1945 de las Naciones Unidas y su Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a la que se le encomendó el mandato de “contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, idioma o religión” (UNESCO, 1945).

Por tanto, los valores que guían sus actividades naturalmente giran en torno a los principios de equidad e igualdad de oportunidades. Para la educación, esto supuso ampliar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y en la totalidad de sus ámbitos, en especial para grupos que habían sido excluidos de la educación en sus Estados Miembros.

(Schultz, 1961 y Becker, 1962) conceptualizó la educación como una inversión, en la medida en que producía beneficios económicos tanto para el Estado, en forma de crecimiento económico, como para los individuos, en forma de mejores salarios y una movilidad social ascendente.

Desde entonces, las políticas educativas en gran parte del mundo se han basado en imperativos económicos, como la promoción del empleo, el fomento de la competitividad y la innovación, y el crecimiento económico, a los que han tratado de responder.

El importante informe La educación encierra un tesoro (UNESCO, 1996), propuso una visión integrada de la educación basada en los conceptos de “aprender a lo largo de la vida” y los cuatro pilares del aprendizaje: ser, saber, hacer y vivir juntos.

Esta visión humanista fue reafirmada recientemente por la UNESCO al revisar el Informe Delors de 1996 y replantear el propósito de la educación y la organización del aprendizaje, en un mundo en el que la complejidad, la incertidumbre y la contradicción crecen cada vez más (UNESCO, 2015).

Durante la 29ª. Conferencia General de la UNESCO en París el año de 1997 se abordó el tema sobre *Educación para toda la Vida* llegando a la conclusión de establecer un tratamiento equivalente entre esta modalidad y Educación para Adultos, Educación Continua y Educación Recurrente en las cuales sus objetivos comunes son completar un nivel de educación formal, adquirir conocimientos y destrezas en un nuevo sector y actualizar los conocimientos en un sector específico.

En el contexto global de la educación como proceso de formación a lo largo de la vida hemos de asumir e integrar tanto lo relativo a los conceptos educativos formales como a los no formales e informales, al dejar de ser, precisamente, las escuelas y las instituciones profesionales el único lugar donde adquirir y perfeccionar el conocimiento. En la sociedad actual la globalización influye en el mercado mundial y en los procesos de enseñanza–aprendizaje (Alcántara, 2013).

La educación continua surge como una necesidad de la sociedad para adaptarse a los nuevos modelos productivos, económicos, sociales y tecnológicos. Debemos crear espacios de formación permanente para capacitar a la ciudadanía mediante nuevos modelos de formación; se abre ante nosotros una nueva alfabetización que garantice la adaptación a las diferentes transformaciones económicas, laborales, sociales, comunicativas y digitales sin olvido de los valores y derechos universales (Lopez-Barajas, 2005).

La Doctora Ana Velazco Lozada, representante de la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa, define a la educación continua como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida con metodologías y tecnologías diversas y en diferentes modalidades. En esta institución la educación continua es abierta, tangible e intangible, dirigida no sólo a profesionales sino a técnicos y a aquellos que no tienen formación universitaria. Además, recomienda que todas las unidades de educación continua deben tener clara su misión y visión, y deben postularse y auto conceptualizarse como unidades académicas que abarquen: capacitación, actualización, perfeccionamiento y formación.

Resulta interesante el valor y la importancia que destacan el Estado y las instituciones al ofrecer y garantizar a los trabajadores la oportunidad de desarrollar el dinamismo necesario para desempeñar su trabajo con mayor eficacia, así mismo, el ayudarlos a mantener sus empleos con base en las capacidades y conocimientos adquiridos para el logro de sus actividades. A su vez, se busca garantizar la actualización profesional como medio para ofrecer servicios con sentido de pertinencia, equidad y eficiencia para el mejoramiento de su calidad de vida.

Las condiciones que permiten a los trabajadores recibir dicha capacitación y entrenamiento para su formación profesional, serán creadas a través de las necesidades y requerimientos de las empresas e instituciones, independientemente de los servicios que se prestan. Sin embargo, se considera pertinente que entre los objetivos principales de dichas capacitaciones se encuentre el proporcionar oportunidades a los trabajadores para mejorar sus posibilidades de perfeccionamiento profesional, la calidad de su trabajo, su remuneración y su situación económica, así como también contar con los recursos y/o materiales de enseñanza más idóneos para lograrlo.

Formar conciencia en los trabajadores sobre cómo puede afectar las tendencias, los objetivos de capacitación, y el adiestramiento en la actualización de sus conocimientos, puede contribuir a fomentar la iniciativa y el interés por lograrlo.

Para poder comprender mejor la importancia del derecho a la capacitación de los trabajadores, analicemos el trabajo realizado por Irene Frausto Rangel en su tesis titulada *Capacitación y adiestramiento en el empleo como obligación patronal otorgada al trabajador*, (Frausto Rangel, 2001) de la UNAM. La obra hace hincapié en que la capacitación y adiestramiento, al constituir un derecho para los trabajadores, cuando estos lo ejercen, se encuentran en la obligación de asistir a los cursos y de ser evaluados conforme a los contenidos analizados durante el mismo cuando consideren que se poseen los conocimientos suficientes; al demostrar lo anterior, obtendrán una constancia que acredite lo referido.

Cabe señalar, que la Secretaría del Trabajo y previsión Social (2018) en el Art. 153, capítulo IV del título XI, se encuentran disposiciones que se refieren especialmente al Servicio Nacional de Empleo, Capacitación y Adiestramiento, señalando en el Art. 537 fracción III y IV sus funciones las cuales se concretan en:

-Organizar, promover y supervisar la capacitación y adiestramiento de los trabajadores.

-Registrar las constancias de habilidades laborales.

Es decir, a este organismo le son conferidas funciones reguladoras y de vigilancia respecto a la capacitación, a efectos de que el patrón dé cabal cumplimiento a su obligación.

Ahora bien, la vida actual implica muchos retos educativos ligados a la satisfacción de necesidades cotidianas, sociales, culturales y económicas; envueltas en una transformación global. Esto convierte a la educación en un proceso catalizador del avance de un país, pero también de su rezago. En este contexto, el significado de

la educación continua adquiere mayor relevancia, puesto que fácilmente deducimos que ante la velocidad de los cambios que estamos viviendo, necesariamente tenemos que estar involucrados en un proceso permanente de capacitación, actualización y formación.

Ahora bien, un ejercicio que puede ayudar a clarificar más el tema que atañe el presente apartado sobre la Capacitación y Educación Continua, es ejemplificar concretamente con acciones que se viven en las instituciones de nivel superior; específicamente, analizando a la Universidad del Valle de México (UVM) campus Texcoco. Con el actual lema "*Por siempre responsable de lo que se ha cultivado.*"

Según su portal de internet oficial, en el año 2000, la Universidad del Valle de México firmó una alianza con Laureate International Universities, con la que inició un importante crecimiento que la llevó a pasar de 12 a 37 campus actualmente y ofrecer opciones educativas en Preparatoria, Licenciatura, Licenciatura Ejecutiva y Posgrado. La Universidad del Valle de México educa con un equilibrio entre los enfoques científico-tecnológico y ético-cultural, acordes con las necesidades sociales (UVM, 2000).

A su vez, la Universidad del Valle de México proyecta llegar a ser una Institución educativa de prestigio nacional, con nexos internacionales; competitiva, por su modelo educativo sus acreditados programas académicos y su carácter proactivo, prospectivo, flexible e innovador.

Es por ello que la Universidad del Valle de México, vista como una de las Instituciones de Educación Superior de renombre en nuestro país, no podría infligir dicha obligatoriedad, lo cual no solo la limitaría en su oferta educativa sino también en la calidad del servicio que presta; donde en su mayoría, la responsabilidad radica en las áreas administrativas y en su plantilla docente los cuales deberán estar a la altura de lo que la universidad día a día ofrece a la sociedad.

Recordemos que, para poder generar una educación de calidad, las instituciones deberán basarse en las políticas públicas tanto nacionales como internacionales, por lo cual la Universidad del Valle de México cuenta con diversos reconocimientos, certificaciones y asociaciones con los que refiere una alianza, por ejemplo⁴:

-Reconocimiento Global de Validez de Estudios Acuerdo No.131 expedido por la SEP el 8 de febrero de 1988 y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de febrero del mismo año (SEP, 2000).

⁴ Todos los puntos siguientes se encuentran en los informes de rendición de cuentas, publicado de forma sexenal por la sep (SEP, 2013)

-Reconocimiento de Excelencia Académica de Programas de Estudio de Nivel Licenciatura, mismo que entregó la SEP, en el marco del Compromiso Social por la Calidad en la Educación en 2006. Ratificado en 2011.

-Acreditación lisa y llana por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) con fecha de dictamen del 10 de febrero de 2011.

-Pertenece a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde 1996.

Al pertenecer la Universidad del Valle de México a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), la cual es una agrupación de instituciones mexicanas particulares que ayuda a mejorar la comunicación y colaboración de éstas entre sí, esto beneficia a la Universidad para que sus miembros puedan cumplir mejor la responsabilidad de servir a la nación, además de garantizar a la sociedad y a la comunidad universitaria que posee los requisitos mínimos de calidad indispensables en toda su oferta académica. Se investigó que dentro de FIMPES, la Universidad del Valle de México se encuentra en el lugar número 34 con el registro de excelencia SEP/PSA/2005/006 el 05 de diciembre del 2005 (2000).

Ahora bien, existen asociaciones encargadas de brindar apoyo, orientación y supervisión a las instituciones que ofrecen Educación Superior; estas consideran importante promover la Educación Continua como sucede en la Universidad del Valle de México, no solo como un área más de oferta educativa, sino como un medio que ayude a favorecer la calidad de desempeño y formación para el trabajo de los docentes. Una de ellas es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, la cual se ha interesado en dar respuesta a dicha necesidad, así como a atender los retos y enriquecer la labor a la que se enfrentan día a día las diferentes instituciones de educación superior. Por lo anterior, la ANUIES, a través de la Dirección de Educación Continua, busca impulsar y promover la actualización, capacitación y asesoría del personal académico, administrativo, y de los funcionarios de las Instituciones de Educación Superior para apoyarlos en el logro de sus objetivos, acciones o proyectos de mejora continua (2017).

En su libro titulado *Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua* (2010), hace un análisis muy importante sobre la educación continua vista como una vía privilegiada para dar respuesta a las necesidades de actualización profesional, así como también a las de formación a lo largo de la vida, y resulta importante destacar que actualmente el 77% de las acciones de extensión de los servicios, vinculación y difusión de la cultura desarrolladas por las

instituciones de educación superior afiliadas a la ANUIES corresponden a actividades de educación continua.

Partiendo de esta realidad, la educación continua ha contribuido a la formación, actualización y capacitación de diversos sectores de la población y se muestra como un medio eficaz y pertinente para contrarrestar las necesidades ante un contexto mundial de globalización y rápidos cambios científicos-tecnológicos.

Dentro de este mismo libro, en el apartado que habla sobre *El aprendizaje para todos y a lo largo de la vida* (2010), es importante recuperar los objetivos que para ANUIES tiene la Educación Continua: ayudar a impulsar las políticas educativas; integrarla en la planeación general de los sistemas educativos; dotar a la EC de una identidad definida dentro de las IES; ofrecer una formación que anticipe la transformación del mundo del trabajo y prepare para la innovación profesional y personal; actualizar en forma dinámica las competencias para la vida del trabajo, tanto de los profesionales que cuentan con título, como de las personas que sólo disponen de su experiencia; propiciar una cultura de previsión en cuanto a las necesidades y transformación laboral; propiciar el uso de información de monitoreo sobre empleos y salarios, demanda de educación formal y de capacitación; Incluir a la EC en los procesos de evaluación interna y externa de las IES; entre otras.

Como podemos observar, los objetivos que se manejan para diferenciar y dar sentido al establecimiento de la Educación Continua dentro de las Instituciones tienden a ser muy claros y pertinentes, teniendo particular atención su ubicación dentro de la Planeación Estratégica. Cabe destacar que en este mismo documento se comenta que el análisis de la situación actual y las problemáticas de la educación continua entre otras peculiaridades presentan indicadores a considerar: la diversidad de acciones que se llevan a cabo, la escasa claridad conceptual sobre la actividad, e insuficiencias en la planeación y evaluación, entre otras, que obstaculizan el cumplimiento cabal de los objetivos de la Educación Continua. Aun cuando algunas de las Instituciones de Educación Superior realizan diagnósticos de las necesidades para el diseño de su oferta de Educación Continúa, es posible observar que estos aún no se generalizan y se caracterizan por su corto alcance, lo que ha impedido lograr un mayor grado de diversificación, pertinencia y calidad (FIMPES, 2005).

Recordemos que un elemento que ayudará a dimensionar lo que deseamos lograr como institución y a trazar las líneas de trabajo para su fin, será la misión y visión, que en ocasiones se muestra como un todo y no ayuda a delimitar las acciones concretas que tendrá la Educación Continua como parte de una estrategia de la institución. Aunque se investigó este importante aspecto en la Universidad del Valle

de México, no se encontró algún dato concreto que ayude a conocer de dónde partió la necesidad de crear una Educación Continua.

Otro aspecto importante a analizar es que las investigaciones realizadas por ANUIES hacen ver que la oferta de las actividades de Educación Continua es mayor en las áreas de ingeniería y tecnología, ciencias sociales y administrativas, ciencias naturales y básicas, ciencias de la salud y en menor proporción en las ciencias agropecuarias. En lo que respecta a las humanidades, la mayor parte se ubica en las instancias dedicadas a la extensión y difusión de la cultura. Un ejemplo es esta institución, la cual tiene 14 licenciaturas que abordan áreas de ingeniería, tecnología, jurídicas, administrativas, humanidades y de hospitalidad, y que solo oferta cinco maestrías, tres en las áreas jurídicas y dos en humanidades; haciendo que más de la tercera parte de su población estudiantil opte por buscar otra institución, ya que dicha oferta educativa no cumple con sus necesidades de formación (2017).

En el caso de la Universidad del Valle de México, las áreas que oferta directamente a sus docentes tienden a ser también muy limitadas en su programación de capacitación, ya que solo contemplan las habilidades a desarrollar dentro del salón de clases (el deber ser) y el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC). De allí que se torna imprescindible la coordinación de esfuerzos entre las estructuras institucionales nacionales para contar con elementos que favorezcan el desarrollo planificado y sistemático de la educación continua (UVM, 2000).

Un problema que en general ha impedido garantizar satisfactoriamente la Educación Continúa, es la baja disponibilidad de recursos de todo tipo que puedan beneficiar e interfieren en su consolidación, por lo que cada día se hace más patente la urgencia de buscar estrategias para crear las condiciones y que los recursos autogenerados contribuyan al fortalecimiento de esta área. Al igual que la infraestructura física y el equipamiento destinado a estos servicios, en la mayoría de los casos es insuficiente y poco adecuado para responder con servicios de calidad y alcanzar el logro de los objetivos y las metas propuestas.

En el caso de la Universidad del Valle de México, también se presenta una limitante al respecto ya que, a pesar de contar con varios campus, solo dos de ellos tienen los requerimientos necesarios para la capacitación a sus docentes, por lo que tienen que ofertar las modalidades: presencial, mixta, virtual, videoconferencia y en línea para efectuarla.

Según algunos trabajos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en algunas ocasiones las acciones de Educación Continua

se llevan a cabo sin planeación y evaluación, lo que acarrea como consecuencia que la oferta educativa no dé una respuesta precisa a las necesidades de los diferentes usuarios y sectores, ya que no se realizan estudios de detección de necesidades ni de impacto. Además, esto impide presupuestar y programar los recursos requeridos. Lo vivimos día a día con universidades privadas consideradas “patito” y de “prestigio” que aun sin evaluar el plan de estudios de posgrado vigente, ya están en la elaboración de uno nuevo, con la idea de competir y estar a la vanguardia en servicios con otras instituciones.

Los procesos de planeación estratégica son un componente crítico para la evaluación, acreditación y financiamiento de los programas de las Instituciones de Educación Superior, por lo que las actividades de Educación Continua deberán contemplarse dentro de su planeación estratégica.

Como parte de las sugerencias que establece la ANUIES para conocer el impacto generado de la Educación Continúa, en su libro *Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua* (Bustamante Rojas, 2010), propone y enfatiza realizar una evaluación que sirva entre otras cosas para diagnosticar las fortalezas y debilidades que presentan los participantes con respecto a la formación académica dirigida por los instructores; determinar el grado de conocimiento adquirido y valorar su compromiso y dedicación frente a los temas tratados; y como un elemento prioritario detectar los avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la medida en que tanto maestros, estudiantes y la institución educativa determinen los aciertos y las debilidades para trabajar en el mejoramiento de las mismas.

En diversos documentos elaborados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, se puntualizan los diferentes desafíos que tiene la Educación Continua y la Capacitación en México para fortalecer la adquisición de capacidades acordes con los requerimientos de la sociedad del conocimiento, que incluyen competencias multifuncionales como las *Capacidades académicas* (desarrollo del pensamiento crítico para la solución de problemas y aprender a aprender a lo largo de la vida); *Habilidades personales y sociales* - motivación, valores, compromiso ético, comprensión de la sociedad y el mundo); y las *Habilidades empresariales* (liderazgo, trabajo en equipos, dominio de las tecnologías de información y comunicación, y desempeño orientado a la productividad (Acosta, 2015).

La Universidad del Valle de México ha tratado de fortalecer dichas capacidades y competencias por medio de sus programas con visión internacional en sus Posgrados para público en general, los cuales abordan las áreas de ciencias de la

salud, ingenierías, negocios, ciencias sociales y un programa online digital ofreciendo el logro de competencias multifuncionales. Sin embargo, si hablamos del rubro de Educación Continua para sus docentes de los diferentes niveles educativos, encontramos información en el portal del Centro para la Excelencia Académica (CEA) de la Universidad del Valle de México (2000), el cual tiene el Programa Integral de Formación Docente (PIFD), que pertenece a su CEA, donde se les proporciona un espacio de reflexión sobre la importancia de su compromiso con los formadores que asegure el desarrollo de habilidades y el manejo de herramientas acordes al modelo Educativo Institucional, contribuyendo al fortalecimiento de la calidad educativa.

Dicho espacio de reflexión ayuda a resaltar la disciplina con que imparten los docentes y a la propuesta pedagógica de la Universidad, contribuyendo al fortalecimiento de la calidad educativa. Para ello, las áreas que lo integran son la Dirección de Formación Docente, Centro Internacional de Idiomas, Dirección de Desarrollo Profesional e Investigación, El Centro Institucional de Valores, Dirección de Innovación y Tecnología Educativa.

Dentro del Centro para la excelencia académica, se ofrece solo a los docentes de tiempo completo tres Maestrías que son: Internacional en Dirección de la Comunicación, Administración de Instituciones Educativas, y Publicidad con base en Semiótica. Con una duración de 1 año seis meses con una modalidad mixta. Adicionalmente, un Doctorado en Educación con una duración de 5 años también la misma modalidad.

En verano, ofertan diez seminarios con un total de 16 horas cada uno, con un cupo de 40 a 50 docentes en diferentes campus.

Se ofrecen cursos y diplomados de Innovación Tecnológica, bajo una modalidad presencial en diversos campus, con un total de 40 horas dirigido a funcionarios académicos y planta docente de la Escuela de Ingenierías. De igual forma, solo se ofrece Educación Continua a los profesores de tiempo completo, que relativamente es la tercera parte de su plantilla en todos sus planteles (2000).

Ante esto, otra organización que puede ayudar a las Instituciones de Educación Superior a generar calidad en sus áreas de Educación Continua y Capacitación es el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). Mary Morocho, Secretaria Ejecutiva, habló del trabajo que efectúa esta organización principalmente en el proceso de auto evaluación de los programas que lo requieran, esto durante el Encuentro Internacional sobre Postgrados en el marco del Primer Seminario de Calidad desarrollado en la Universidad Técnica Particular de Loja.

Un objetivo importante de dicho Instituto es señalar el *“Proyecto Centro Virtual” para el desarrollo de estándares de calidad en América Latina y el Caribe* y su evolución desde la definición de un modelo de evaluación de la calidad, que ha sido aplicado con algunas variables en diferentes universidades en los programas de educación a distancia y ha permitido -a través de una base de datos- comparar los estándares y analizar su justificación, organizados de diversas formas. Lo anterior puede ayudar a la Universidad del Valle de México a formular un instrumento de evaluación no solo para sus programas en línea sino también con un impacto social, nacional e internacional.

Otra instancia encargada de contribuir a la calidad de la Educación Continua en México es la Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia, A.C. (AMECYD). En la séptima edición del Congreso Internacional de la AMECYD que se realizó en México en el año 2011 (2011) con la participación de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, titulada *“Educación para toda la vida”*, el Maestro Rubén Roa Quiñónez (COMAEC-AMECYD) dio a conocer el proyecto de la AMECYD encaminado a la creación de un organismo acreditador de programas académicos de educación continua (de nivel superior) de las Instituciones de Educación Superior mexicanas, para el aseguramiento de calidad de este tipo de programas.

Por otra parte, hizo hincapié en la importancia de los programas de educación profesional continua para mantener actualizadas y reforzar las competencias profesionales de los egresados de distintas carreras, en pro del desarrollo productivo y de la competitividad del país. El Maestro Roa destacó la importancia de la participación de los actores sociales (del mundo productivo, del trabajo y de la formación) que constituyen la cadena principal que agrega valor a las cualificaciones de las personas y que hace posible la legitimación social.

Ante lo expuesto hasta aquí, la Universidad del Valle de México, ¿cómo define la labor de sus docentes como actores sociales y los medios que necesitan para cumplir los objetivos institucionales planteados? Para ello será conveniente revisar el *“Plan de desarrollo institucional UVM 2010-2015”*, el cual considera importante analizar y reflexionar acerca del papel que el docente tiene dentro de la Universidad del Valle de México, permitiendo garantizar, como vía de desarrollo, la Educación Continua y la Capacitación constante (2012). Para la UVM, más que ser meramente transmisores de información, los profesores son vistos como conductores responsables del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. La naturaleza del profesor que la institución requiere se puede expresar en competencias y atributos generales agrupados en áreas como: la de desarrollo personal, la del aprendizaje permanente y la funcional.

Con respecto a lo anteriormente planteado, la institución considera que, por medio de la Educación Continua, se participe activamente en el diseño y el logro de estrategias para cumplir con el perfil de egreso de los estudiantes en sus distintas áreas educativas.

Con la infraestructura y el personal académico que tiene la Universidad del Valle de México, se están creando espacios para promover dicho desarrollo de competitividad entre su población, sin embargo, tiende a tener poco impacto al no abarcar a toda su plantilla docente, en todos sus planteles; esta es un área de oportunidad para que la Universidad del Valle de México pueda ampliar y actualizar su Programa Integral de Formación Docente.

Como lo perfila la Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia (AMECYD), para garantizar la calidad de los programas en la Educación Continua la UVM destaca por su Modelo Educativo Siglo XXI (MES XXI), atendiendo a su interés por mantenerse como una institución de excelencia. La institución ha desarrollado un importante proyecto académico; “la conformación de un modelo educativo propio que la caracteriza en todos sus ámbitos de acción y que además, rescata lo más valioso de su tradición educativa aunado a sustentos teórico filosófico contemporáneos en materia de educación” (2012).

Aparentemente, dicho Modelo permite formar profesionales de calidad, competitivos, poseedores de conocimientos, habilidades, competencias, actitud de liderazgo y comprometidos con su actualización permanente, que responderán a las exigencias de la globalización económica y educativa. Cabe destacar que se sustenta en los pilares de la educación respecto al aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y, como buenos empresarios, aprender a emprender.

Además, el Modelo Educativo Siglo XXI cuenta con una filosofía y valores propios, que establecen como elemento principal la formación integral de profesionistas de alto nivel dentro de un marco de valores. Dicho Modelo, asegura, ha permitido a la Institución satisfacer las necesidades de la sociedad, a través del desempeño de sus egresados en las más importantes empresas de nuestro país.

Para lograr lo anterior y proveer de una educación para la vida, resulta importante destacar que la Universidad del Valle de México tiene un Centro Institucional de Valores (CIV), cuya misión es promover la educación integral y una cultura ética en la comunidad universitaria. El Centro, desde 1999, trabaja con los docentes de la Universidad del Valle de México en el área de la ética y los valores, al igual que con temas relacionados con las asignaturas del área SELLO. Se han impartido cursos

de actualización y capacitación en los periodos inter-semestrales a profesores tanto de la Universidad del Valle de México como de otras instituciones educativas.

Su proyecto principal se llama PRAXIS; es una nueva propuesta educativa que tiene como objetivo fundamental el fortalecimiento del Modelo Educativo Siglo XXI. A través de la incorporación de nuevos contenidos y estrategias de enseñanza – aprendizaje contribuye a generar una propuesta construida por los académicos que ayude a enfrentar los problemas actuales de la educación superior y que hoy como nunca antes se encuentra ante el resto de la competitividad (UVM, 2009)

La Educación Continua en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Es en la época actual cuando se ha revalorizado el papel que desempeña la Educación Continua como elemento de adecuación y promoción del cambio, convirtiéndose en una fuente importante y permanente de capacitación y actualización de recursos humanos congruente a los adelantos que se registran en las diversas áreas y disciplinas del conocimiento.

Gracias a las modificaciones a la legislación Universitaria aprobadas por el consejo universitario en su sesión ordinaria del 18 marzo de 2016 se aprobó el reglamento general de Educación Continua.

“La Educación Continua es una alternativa que se circunscribe en el ámbito de la educación no formal. El primer punto a destacar es el reconocimiento de que la Educación Continua constituye un proceso educativo *complementario* y al mismo tiempo *alternativo*. *Complementario*, por ser un proceso permanente de formación, que además de permitir el reciclaje de la currícula formal, proporciona al profesional herramientas metodológicas y técnicas para su aplicación en el campo laboral y *Alternativo* porque se dirige a la actualización de conocimientos de manera estructurada y sistemática. Aunada a los procesos de globalización, comunicación y telemática tanto en México como en el mundo, la Educación Continua cobra especial relevancia dentro del concepto de universidad moderna, no sólo desde una perspectiva cuantitativa por lo que respecta al número de beneficiados a través de estas actividades o del total de actos académicos realizados, sino también desde una perspectiva cualitativa en cuanto a la definición de metodología y criterios de calidad que permitan la consolidación de un modelo de Educación Continua universitaria que, en congruencia con la visión y misión de la Universidad Nacional Autónoma de México, defina los principales elementos que conforman a la Educación Continua como un sistema fortalecido” (Barcelona, 2011).

“La educación continua se refiere primordialmente a la actualización expedita de conocimientos y/o habilidades profesionales. Por la forma de administrar los conocimientos, la Educación Continua no está incluida en los programas de

formación profesional. Una característica importante de ésta es su pronta atención a problemas que surgen en la sociedad, la flexibilidad con la que las instituciones de Educación Superior les atiende sin la necesidad de someterse a largos procesos de análisis y la diversidad de opciones en la que puede atender los temas: conferencias, cursos, simposios, seminarios, talleres y diplomados, principalmente” (UNAM, 1999).

El maestro Rivera. Destacó la responsabilidad que implica la actividad de educación continua, como una herramienta fundamental para atender los retos que se presentan en la sociedad del conocimiento. En ese sentido, plantea como retos de la educación continua: crear una política de Educación Continua a nivel Latinoamérica; crear un centro nacional de E. C., y aumentar el presupuesto para esta área, para lo cual recomendó comprometer a los sectores productivos a invertir en E. C. y generar una cultura en torno a la tecnología de la información (Rivera, 2013).

La Educación Continua del Instituto Politécnico Nacional.

“El concepto de educación continua o educación a lo largo de la vida tiene las ventajas de su finalidad, su diversidad y su disponibilidad en tiempo y espacio. La Educación Continua está orientada a atender los requerimientos formativos de conocimiento y servicios de la sociedad, educación a lo largo de la vida, desarrollo de investigación, gestión empresarial y tecnológica, asistencia técnica así como cooperación nacional e internacional todo ello sobre el principio de coparticipación de la sociedad” (IPN, 1996)

La Lic. Urbano Sánchez apuntó que en el Instituto Politécnico Nacional, la experiencia a lo largo de la vida se ve como un proceso que le permite a la persona su desarrollo personal y profesional, por lo que la E. C. es parte del modelo educativo pero no se ve así. Además comentó que el Instituto Politécnico Nacional cuenta con unidades móviles y 12 centros de E. C. y que se trabaja para que la E.C. tenga un adecuado sistema de créditos para que sea parte de la educación formal. *Urbano* (IPN, 2013)

Como hemos visto la Educación Continua tiene varias denominaciones para distintas instituciones, sin embargo hablar de Educación Continua, implica hablar de la educación que se obtiene a lo largo de la vida, es decir de la educación que, por lo general se oferta después de la educación formal y sobre todo como una capacitación permanente que puede ir desde la capacitación específica para el trabajo como aquella educación que permite completar y perfeccionar el perfil profesional.

Para lograr educar continua y permanentemente al ser humano, es necesario que la estructuración de nuestra pedagogía busque satisfacer las necesidades del hombre ya como un trabajador, en un mundo laboral extraordinariamente complejo y dinámico, entre lo público y lo privado, reconociéndole como insuficientemente instruido y carente de una calificación profesional que le permita permanecer y/o, ocupar mejores empleos; empleos que exigen fundamentos técnicos más avanzados, especializados y con una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que antes no se le exigían.

El adelanto científico y tecnológico y la transformación del proceso de producción en aras de una mayor competitividad han determinado que los saberes y las técnicas de cada individuo, adquiridos durante la formación inicial, pierdan rápidamente vigencia y se acentúa la necesidad de desarrollar la capacitación profesional permanente. En el caso de los docentes esto no es la excepción, toda vez que los formadores de sujetos que habrán de enfrentar estos adelantos son precisamente los sujetos-docentes, por lo tanto deben dominar los contenidos de planes y programas, deben estar atentos a los problemas sociales en los que se encuentra su sociedad, deben estar en procesos de formación continua, deben provocar ambientes de aprendizaje adecuados, deben tener la cultura de uso de las TICs, deben conocer y aplicar la evaluación en sus diferentes dimensiones, deben conocer las propuestas educativas de la UNESCO; las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares, los aprendizajes esperados, desarrollo del pensamiento complejo, trabajo colaborativo entre otras (2018).

Como podemos ver la formación permanente responde, en gran medida, a un imperativo de orden económico y permite a la empresa y a las instituciones dotarse de personal con las mejores aptitudes, necesarias para mantener el empleo y reforzar su competitividad. Por otra parte, brinda a los individuos la oportunidad de actualizar sus conocimientos y vislumbrar posibilidades de ascenso.

La educación a lo largo de la vida, va aún más lejos: debe dotar a cada individuo de la capacidad para dirigir su destino en un mundo en que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de globalización, tiende a transformar radicalmente al empleo y su carácter continuo ha de brindar a cada cual los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre trabajo y aprendizaje, sobre todo para el ejercicio de una ciudadanía activa.

“La Educación Superior es un Bien Público Social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Papel estratégico en los procesos de desarrollo sustentable” (UNESCO, 2008).

La Educación Continua o Educación no formal en México.

En México se han realizado esfuerzos en el campo de la Educación Continua, atendiéndola como una actividad académica, organizada, dirigida a profesionistas y a personas con formación práctica profesional, las que, insertas en el medio laboral, requieren tanto de conocimientos teóricos y prácticos que pierden actualidad, como de actitudes, hábitos, aptitudes para el mejor desempeño de su trabajo. Al respecto la legislación considera que la Educación Continua es parte de la Educación Superior, según lo indica la Ley para la Coordinación de la Educación Superior en el artículo tercero. El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnología y la universitaria e incluye carreras profesionales, cortas y estudios encaminados a obtener grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización.” (Sep, 1978).

En la Universidad Nacional Autónoma de México la Educación Continua aparece oficialmente en 1971 y a partir de entonces, más de cincuenta instancias han incorporado esta modalidad a sus actividades y algunas entidades más están desarrollando esfuerzos encaminados en esta dirección. Además de Facultades y Escuelas, ofrecen servicios de Educación Continua, los Institutos, Centros de Investigación, Programas Universitarios y algunas Dependencias Administrativas, que cuentan con personal académico.

Esta amplia gama de instancias participantes en Educación Continua, ha determinado que su modelo también es muy amplio, tanto en temática, público objetivo y metodología como en el número de beneficiados.

En 1986, durante la administración del Rector Dr. Jorge Carpizo MacGregor se formó, desde la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México, la primera Comisión de Educación Continua, encabezada por su titular Dr. José Narro. Una de las principales funciones que le confirieron fue el establecer normas y criterios institucionales que rigieran en la materia, tal como lo contempla el Acuerdo de Creación del 7 de agosto de ese año (UNAM, 2013).

“Dentro del Programa Institucional de Educación Continua y a Distancia y en el contexto en el que se define a la Educación en general, esta resulta ser una estrategia rectora que representa el compromiso que el Gobierno Federal, estableció con la sociedad en generar, para comprometerse y comprometerla a participar en los procesos de superación social y económica nacionales, que exigen los cambios en el ámbito mundial y que se derivan de los avances científicos,

culturales y tecnológicos repercutiendo en una transformación generalizada y permanente del país” (UNAM, 2013).

Estos cambios por sus características y en particular, por la frecuencia y por la rapidez en que ocurren, requieren de una comunidad comprometida en adquirir e inclusive generar dichos conocimientos, para ello, es conveniente participar en un proceso de Educación Continua vigente, el cual entre otras condiciones, debe de ser de fácil acceso y sin detrimento de las actividades que cada profesional desarrolle y que la Institución logre la deseada cobertura nacional; que incluya todas y cada una de las diversas ramas de la ciencia, de la tecnología y de la cultura; con la calidad académica demandada y que incorpore los recursos tecnológicos de vanguardia disponibles.

Actualmente, para cumplir con todos esos objetivos, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) cuenta con una red compuesta por 12 centros de Educación Continua y a Distancia repartidos estratégicamente en toda la República.

Es claro que en ninguna parte del mundo, las universidades proporcionan al mercado laboral egresados totalmente formados para el trabajo profesional. La Educación Continua es una opción educativa que se caracteriza porque se innova constantemente y es flexible en sus programas, contenidos, métodos y normatividad. Generalmente, se imparten en cursos intensivos y es motivada por los requerimientos de quienes desean mejorar la calidad de su práctica profesional mediante la actualización de sus conocimientos y habilidades.

De acuerdo con Barnett (Barnett, 2003), “la Educación Continua contribuye a que los profesionales cumplan con los requisitos establecidos por entidades gubernamentales o cuerpos colegiados para el ejercicio profesional y la mejora de la calidad de dicho ejercicio. Otra característica de la Educación Continua es que atiende principalmente a adultos con experiencia laboral y de aprendizaje, no sólo con licenciatura sino hasta con doctorado. Estas experiencias son las que conforman la manera de que aprenden estos adultos y enriquecen al grupo en que participan” (2003).

Díaz argumenta que, “en acuerdo con investigaciones desarrolladas en este ámbito educativo hay seis factores relevantes en la Educación Continua: El primero es que muchas personas prosiguen aprendiendo aún más allá de los cincuenta años de edad; el segundo es que las personas que optan por acudir, a expensas de un costo de tiempo, esfuerzo y dinero saben que quieren aprender y como desean poner en práctica lo aprendido. El tercero resalta que se aprende mejor cuando se participa en discusiones, sesiones de preguntas y comentarios o en la solución de casos; el

cuarto refiere que los conocimientos y habilidades previos constituyen el fundamento respecto del cual se interpretan los nuevos conocimientos. El quinto tiene que ver con que la retroalimentación pronta y frecuente mejora el aprendizaje, porque el participante confronta sus puntos de vista con los expertos finalmente, la Educación Continua contribuye a que la gente supere sus conocimientos y habilidades". (Díaz, 2006).

El establecimiento obligatorio de la Educación Continua tiene sus pros y sus contras. Las ventajas serían el desarrollo de cursos innovadores, mayor accesibilidad a éstos, mayor interacción entre las instituciones educativas y los cargos profesionales, pues la regulación de la obligatoriedad llevaría a que los gremios se mantuvieran actualizados.

Una desventaja es que se da preferencia a las actividades grupales sobre las individuales; así en la mayoría de los casos, basta con asistir al curso y puesto que no hay evaluación del aprendizaje, es factible que el incompetente prosiga su labor destructiva, ya que no se verifica que lo aprendido se aplique en la práctica.

Es claro que ningún país del mundo ha logrado su desarrollo social y económico sin haber generado educación de calidad en su población, pues son las personas las que se desarrollan para construir y mantener el desarrollo que otros propician.

Es aquí donde la educación continua en su modalidad de capacitación se hace patente al expresarse como una de las grandes estrategias que surgen en nuestra época. Trata de llevar la capacitación a todos los niveles de la docencia con la intención de que se reciba y se ejercite en todos y cada uno de los niveles educativos. Por lo tanto esta es una meta pedagógica ambiciosa la cual conlleva por un lado la elaboración del diagnóstico, por otro un programa de capacitación más completo. Se entiende que, la educación continua es un nuevo sistema de educación en la que se desecha la idea de que el aprendizaje se efectúa principalmente por medio del estudio formal, dentro de currículum reglamentado, y establece el principio de que la educación combina el aprendizaje y la acción, uniendo el estudio, con la experiencia. Recuperado⁵:

Luego entonces es necesario tener elementos que contribuyan a mejorar el proceso formativo y la retroalimentación de los profesores, al culminar cada período escolar y realizar una evaluación sobre el desempeño docente.

⁵ Información completa; http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0011educpermanente.htm#La_educación_permanente

Con el propósito de mejorar la educación impartida en nuestro país, no solo será necesario contar con un *método evaluativo* que describa las metodologías y prácticas pedagógicas eficaces de enseñanza, sino también que permita identificar a aquellos profesores que logren objetivos de calidad. Por ellos, será fundamental que se exija a todos los docentes del país someterse a la evaluación.

2.2 Los modelos de educación en México.

El Presente apartado tiene como propósito dar un acercamiento a la historia de los Modelos de Educación Continua, misma que tiene sus orígenes en las primeras acciones organizadas en la educación de adultos.

En un principio, la formación de adultos se concebía como una opción individual que ofrecía la oportunidad para un ascenso social o un reciclaje profesional, pero a partir de los años setenta la educación a lo largo de toda la vida empezó a enmarcarse en una visión más amplia del itinerario educativo.

Retomando que la educación continua ha estado presente desde la década de los años setenta y que ha contado con diferentes etapas de desarrollo y de operación en las universidades públicas del país, se observa la necesidad de tener un estrecho vínculo entre la universidad y la sociedad.

Bajo este contexto es que a partir del conocimiento, interacción y relación con los modelos de educación continua se visualice una herramienta estratégica para el desarrollo y entendimiento de la misma, donde tengamos claras las necesidades de formación, actualización, especialización, y capacitación entre otras.

La educación continua está dirigida a quienes después de concluir su formación profesional en alguna disciplina se interesan por su desarrollo individual y sienten la necesidad de completar y engrosar su formación incorporando aquellos conocimientos, experiencias y preguntas que se van conformando con el devenir académico, laboral y social.

La educación continua se encarga de tender puentes entre la vida práctica y las diversas áreas e innovaciones del conocimiento, se trata de una educación que apunta a integrar las diversas funciones de la vida intelectual y anímica con la esperanza de formar profesionales plenamente conscientes, con una visión armoniosa y sutil de las complejidades del mundo actual.

Para los fines de este apartado vamos a considerar la educación continua en sus aspectos relativos a la complementación y/o actualización de conocimientos y habilidades del adulto relacionados a su vida profesional, después de la conclusión

del nivel universitario. Según el concepto adoptado en este trabajo, la educación continua está comprendida dentro del amplio universo de la educación permanente, coincidiendo en muchos casos con la educación de adultos.

Con la finalidad de trabajar con mayor funcionalidad los conceptos clave de cada modelo, realicé el siguiente cuadro tratando de abarcar diversas situaciones que pueden darse -o se dan- en el proceso de enseñanza aprendizaje al interior de la educación continua.

Cuadro # 1; Modelos educativos: andamio cognitivo

Aspecto	Escuela tradicional	Escuela nueva o moderna	Conductismo	Constructivismo	Aprendizaje situado y aprendizaje significativo
Ideal educativo	El aprendizaje debe ser un proceso mecánico, asociativo, basado exclusivamente en motivaciones extrínsecas y elementales, y cuyo sustento radica en los arreglos ambientales y en la manipulación exterior.	El aprendizaje está centrado en el sujeto que aprende, concebido básicamente como un procesador de información, capaz de dar significado y sentido a lo aprendido. De aquí se desprende la noción de aprendizaje significativo.	El aprendizaje debe ser un proceso mecánico, asociativo, basado exclusivamente en motivaciones extrínsecas y elementales, y cuyo sustento radica en los arreglos ambientales y en la manipulación exterior.	El aprendizaje está centrado en el sujeto que aprende, concebido básicamente como un procesador de información, capaz de dar significado y sentido a lo aprendido. De aquí se desprende la noción de aprendizaje significativo.	Que los alumnos aprendan a aprender y contextualicen los conocimientos adquiridos en el aula para la solución de los problemas de la vida real.

Papel del maestro	El docente es quien tiene el conocimiento y por ello se le debe respeto y obediencia. Sólo transmite los saberes a sus alumnos.	El docente sólo es un facilitador del aprendizaje y su función consiste en guiar y dirigir a los alumnos a su propio aprendizaje.	Consiste en arreglar conjuntos de estímulos y condiciones de reforzamiento, particularmente los de naturaleza positiva y evitar los negativos (castigos).	El profesor es capaz de reflexionar sobre sus modos de hacer en el aula para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Subordina la enseñanza al aprendizaje.	Proveer de situaciones contextuales y de actividades de aprendizaje que sean reales y significativas para los alumnos, es decir, que vean la aplicabilidad de los conocimientos.
Papel del alumno	Es un receptor de los conocimientos que le transmite su maestro, porque él es ignorante y su deber es aprender para dejar de serlo.	El alumno es un sujeto activo en el proceso de enseñanza aprendizaje (y practicamente no tiene ninguna responsabilidad pues todas son del docente).	Ser un buen receptor de conocimientos, cuya única pretensión es aprender lo que se enseña.	El alumno es modificable en lo cognitivo y afectivo. No es un receptor pasivo, ya que es un actor de su propio aprendizaje.	No lo sé. Supongo que estar presente y todo lo demás es asunto del docente.
Métodos y técnicas	Expositivas.	Colaborativas.	Expositivas.	Colaborativas.	Colaborativas.
Recursos educativos y materiales didácticos	El papel del material de instrucción consiste en proporcionar	Son instrumentos para desarrollar	El papel del material de instrucción consiste en proporcionar	Son instrumentos para desarrollar	Deben ser sacados del propio contexto del alumno,

	estímulos y condiciones de reforzamiento en los alumnos.	capacidades y valores.	r estímulos y condiciones de reforzamiento en los alumnos.	capacidades y valores.	para que ayuden a construir el conocimiento.
Contenidos	Cerrado y obligatorio para todos. Saberes universales que buscan la inteligencia.	Los que el alumno decida que le interesan.	Currículum rígido.	Abierto y flexible (libertad de programas y contenidos).	Contextuales, que tengan significado para el alumno.
Disciplina	Sumamente estricta.	Sumamente flexible. Ya sólo falta decir que el alumno de acuerdo a sus intereses debe establecerla.	Sumamente estricta.	Sumamente flexible. Ya sólo falta decir que el alumno de acuerdo a sus intereses debe establecerla.	No creo que exista, o se discuta ni siquiera el concepto.
Relación maestro/alumno	Indiferente, sin sentido emotivo mucho menos afectivo.	Estrecha, sumamente colaborativa.	Indiferente, sin sentido emotivo mucho menos afectivo.	Estrecha, sumamente colaborativa.	Colaborativa.

Para complementar este cuadro coloqué el siguiente comparativo que realiza M.P. López (López, 1989), entre la educación permanente (dentro de ésta se incluye la educación continua) y la educación tradicional.

EDUCACIÓN ESCOLAR TRADICIONAL	EDUCACIÓN PERMANENTE
--------------------------------------	-----------------------------

Tiene esencialmente carácter analítico y enciclopédico (academicista).	Tiene esencialmente carácter integrador del conocimiento y de síntesis ordenadora de la actividad humana.
Ubica el lugar educativo en la escuela, a lo sumo lo extiende al hogar.	Reconoce como lugar educativo cualquier espacio en que se da una intención social y un aprendizaje consciente, intencionado.
Se plantea desde la sociedad hacia la persona, con una actitud esencialmente normativa.	Se plantea desde la persona hacia la sociedad, con una actitud especialmente reflexiva.
El alumno es un mero receptor.	El alumno es el protagonista.
Considera finalizado el proceso educativo al terminar la enseñanza media.	Concibe el proceso educativo sin punto de finalización.
La ciencia educativa que considera es la pedagogía.	Considera como ciencia educativa, además de la pedagogía, a la Andragogía. (Ciencia de la Educación de Adultos).
Asigna la función de educador, en forma exclusiva, al profesor.	El profesor es uno de los agentes educativos: su papel puede ser ejercido por otras instancias.
El papel del educador se centra en la función de instrucción.	El papel del educador se centra en la función de animación.
En lo referente a la enseñanza-aprendizaje, tiende a desarrollarse desde la perspectiva de la enseñanza.	En lo referente a la enseñanza-aprendizaje, se desarrolla desde la perspectiva del aprendizaje.

Cuadro 2. Elaboración propia

A partir de estos dos cuadros se puede inferir que la educación continua constituye una herramienta estratégica para el desarrollo institucional al aprovechar las experiencias de los participantes (alumnos, docentes, directivos, etc.) y ofrecer un espacio de vinculación y experimentación educativa; que retroalimenta y que también impacta en nuestro proceso como estudiantes-docentes al considerar las necesidades de formación, actualización, especialización, capacitación y superación profesional.

2.3 Modelo Alternativo.

(Un modelo alternativo de aprendizaje centrado en el alumno)

Presentamos el resultado de investigaciones desarrolladas y que han sido sistematizadas y resumidas por Bransford, Brown y Cocking (*Brandsford, J.*) (1999).

Nuevas Concepciones de Aprendizaje

En las últimas décadas, la investigación ha generado nuevas concepciones de aprendizaje en cinco áreas:

1. Estructura del Conocimiento. La memoria ha llegado a entenderse como algo más que simple asociaciones, la evidencia describe las estructuras que representan el conocimiento y el significado. El saber cómo los aprendices desarrollan estructuras coherentes de información ha sido particularmente útil para comprender la naturaleza del conocimiento organizado que subyace a la comprensión efectiva y al pensamiento.

2. Análisis de la resolución de problemas y razonamiento. Una de las influencias más importantes de la teoría del aprendizaje contemporánea ha sido la investigación básica en aprendices expertos. La teoría del aprendizaje puede ahora dar cuenta de cómo los aprendices expertos adquieren las habilidades para identificar problemas y resolverlos con estrategias generales que difieren claramente de los aprendices novicios.

3. Fundamentos tempranos. Los estudios científicos en los niños han revelado la relación entre las predisposiciones al aprendizaje de los niños y sus habilidades emergentes para organizar y coordinar la información, hacer inferencias y descubrir estrategias para resolver problemas.

4. Procesos metacognitivos y capacidades auto-regulatorias. A todas las personas se les puede enseñar a regular sus comportamientos y estas actividades regulatorias posibilitan el auto-monitoreo y el control efectivo de los desempeños. Las actividades incluyen estrategias tales como la predicción de resultados, la planificación, la apropiación de su propio tiempo, la auto-explicación para mejorar la comprensión y la activación de conocimiento inerte.

5. Experiencia cultural y participación comunitaria. La participación en prácticas sociales es una forma fundamental de aprendizaje. El aprendizaje involucra la sintonía con las restricciones y los recursos, con los límites y las posibilidades que están presentes en las prácticas de las comunidades. El aprendizaje se promueve por las normas sociales que valoran la búsqueda de comprensiones.

2.4 La Transferencia de Aprendizajes

Un aspecto importante del aprendizaje efectivo es su durabilidad. Investigaciones recientes sobre el concepto de transferencia de aprendizajes contienen una vasta literatura que puede sintetizarse en los siguientes hallazgos y conclusiones:

1. Las habilidades y el conocimiento necesitan extenderse más allá de los contextos estrechos en que son aprendidos inicialmente. Por ejemplo, el saber cómo resolver un problema de matemáticas en la universidad puede no transferirse a la resolución de un problema que involucre a las matemáticas en otros contextos.

2. Es esencial que un aprendiz desarrolle un sentido de cuándo puede usarse lo que ha aprendido – las condiciones de aplicación. Las fallas en la transferencia se deben a menudo a la falta de este aprendizaje situado.

3. El aprendizaje debe guiarse por principios generalizados para que sea ampliamente aplicable. El aprendizaje memorístico rara vez se transfiere; la transferencia ocurre principalmente cuando el aprendiz conoce y comprende los principios subyacentes que pueden aplicarse a problemas en contextos nuevos.

4. Los aprendices pueden ayudarse en sus intentos del aprendizaje independiente, si es que poseen un conocimiento conceptual. Los estudios acerca de la formación y desarrollo de conceptos muestran el rol de las representaciones mentales del aprendiz, incluyendo como un problema es similar y diferente de otros y la comprensión de la relación parte a todo de los componentes de la estructura de un problema.

5. Los aprendices son más exitosos si están conscientes de su rol como aprendices y pensadores. La auto-conciencia como aprendiz y el rol de sus estrategias mantienen el foco en el aprendizaje o ayuda al aprendiz a preguntarse si está o no desarrollando nuevas comprensiones. De ese modo, los aprendices pueden transformarse en aprendices independientes y de por vida.

Desarrollo Colateral de la Mente y el Cerebro.

Los avances en neurociencias están confirmando muchas hipótesis teóricas, incluyendo la importancia del rol de la experiencia previa en el desarrollo humano. Lo que es nuevo, y por lo tanto importante para una nueva ciencia del aprendizaje, es la convergencia de evidencias que provienen de un número importante de campos científicos. Así como la psicología del desarrollo, las ciencias cognoscitivas y la neurociencia (por nombrar sólo a tres), han contribuido con un gran número de investigaciones, los detalles acerca del aprendizaje y el desarrollo han convergido

para formar un cuadro más completo acerca de cómo ocurre el aprendizaje y el desarrollo intelectual.

El hallazgo clave es la importancia de la experiencia en la construcción de la estructura de la mente al modificar las estructuras del cerebro: el desarrollo intelectual no es solamente el despliegue de patrones pre-programados. Una de las reglas más simples es que la práctica incrementa el aprendizaje y que hay una relación de correspondencia entre la cantidad de experiencia en un medio ambiente complejo y la cantidad de cambio estructural en el cerebro. Las conclusiones de estos hallazgos son las siguientes: Recuperado (Bransford, 1999):

1. El aprendizaje cambia la estructura física del cerebro
2. Los cambios estructurales alteran la organización funcional del cerebro; en otras palabras, el aprendizaje organiza y reorganiza el cerebro.
3. Diferentes partes del cerebro pueden estar listas a aprender en tiempos diferentes.

Principios del Aprendizaje Centrados en el Alumno, en el Conocimiento, en la Evaluación y en la Comunidad

“Un modelo alternativo de aprendizaje centrado en el alumno refleja la necesidad de un enfoque tanto en los alumnos como en el aprendizaje” (Legorreta, 2010).

El modelo sitúa al aprendizaje y al aprendiz como los ejes pivotaes de las dimensiones que lo componen. La teoría del aprendizaje no da recetas simples para el diseño de ambientes de aprendizaje efectivos, pero enmarca los que son realmente efectivos. Nuevas investigaciones enfatizan cuestiones importantes que sugieren el valor de repensar lo que se enseña, cómo se enseña y cómo es evaluado.

Una cuestión central de la teoría del aprendizaje moderna es que los diferentes propósitos de aprendizaje requieren de enfoques diferentes de enseñanza; nuevos propósitos educacionales requieren de cambios en las oportunidades para aprender (Zorrilla, 2002) . El diseño de ambientes de aprendizaje se relaciona con tópicos que son especialmente importantes en los procesos de aprendizaje, de transferencia y de desempeño competente. Estos procesos, a su vez, se ven afectados por el grado en que los ambientes de aprendizaje sean centrados en el alumno, en el conocimiento, en la evaluación y en la comunidad.

Ayudar a que los alumnos logren una comprensión en profundidad de los contenidos, es una tarea difícil. Normalmente encontramos que nuestros alumnos entienden mucho menos de lo que esperamos. Es por eso que debemos esforzarnos para usar diferentes estrategias para desarrollar la comprensión de los alumnos. Necesitamos dar explicaciones claras y tareas que requieran comprensión y se basen en ellas. De acuerdo a Stiggins (1997).

“La lección más valiosa que hemos aprendido en los últimos años de aquellos que han estudiado procesos cognitivos es que la memorización no asegura la comprensión, y por lo tanto, no es una forma poderosa de fomentar el aprendizaje” (Stiggins, 1997).

El modelo alternativo busca promocionar el desarrollo de pensadores maduros capaces de trabajar juntos, de adquirir y usar el conocimiento, lo cual significa educar mentes en vez de entrenarlas. Los profesores debemos ayudar a que nuestros alumnos entiendan que ellos son co-constructores de conocimiento, que pueden hacer que las cosas tengan sentido.

La construcción del conocimiento: Este concepto señala que el alumno une la nueva información con los conocimientos ya existentes y los orienta hacia el futuro de formas únicas y significativas. *McCombs & Whisler (1997)*.

Esto también significa que los alumnos necesitan oportunidades para hacer algo más que sólo recibir información. Necesitan enfrentar nuevos desafíos usando su experiencia pasada, esta vez sin el dominio del profesor/ informante (*NCRTL, 1999*). Aunque se necesitan los procesos de adquisición de conocimiento para formar la base, ese conocimiento es útil en la medida que se puede aplicar o usar para crear nuevos conocimientos (Manzano, 1988)

El modelo alternativo se refiere al uso de la información para la construcción del conocimiento en el desarrollo de las ideas referidas al procesamiento de la información, la cual se divide en interpretación, pre-búsqueda, búsqueda y evaluación. El modelo enfatiza los enfoques del procesamiento de información porque éstos consideran a la mente humana como un sistema de procesamientos de símbolos. Estos símbolos convierten la información sensorial en estructuras de símbolos (proposiciones, imágenes o esquemas) y luego procesa (ensayan o elaboran) dichas estructuras de símbolos para que la información pueda ser transformada en conocimiento que pueda ser retenido en la mente y a su vez recuperado de ella.

En el procesamiento de información, la interpretación está unida a la construcción del conocimiento porque es importante que los alumnos apliquen lo que entienden

“La interpretación requiere que el alumno identifique las ideas principales en una comunicación y entienda cómo varias partes del mensaje están relacionadas” (Schurr, 1994).

Los Patrones y Conexiones, también están relacionados a la construcción del conocimiento. Los patrones y conexiones significan que a los alumnos se les pide que examinen la información que se está estudiando, que encuentren las relaciones y las comprendan.

Pensamiento de Orden Superior: Esto representa las estrategias de orden superior para “examinar y monitorear operaciones mentales, facilitando el pensamiento crítico, creativo y el desarrollo de la experiencia” (Mc Combs, 1997).

El National Center for Research on Teacher Learning ha centrado su investigación en los debates que fomenten el compromiso activo con ideas que conduzcan a los alumnos a que construyan su propio conocimiento. La buena docencia universitaria pasa de enseñar a los alumnos, a formular preguntas, a formar su propia interpretación e ideas, a clarificarlas y elaborarlas con base en las ideas de sus compañeros. “Tales habilidades capacitan a que los alumnos adquieran un nivel de comprensión que les proporcione la flexibilidad de responder a situaciones nuevas y que les sirva como la base de un aprendizaje de por vida” (1993).

La empoderamiento es un aspecto muy importante de la educación de hoy porque “el compartir varias interpretaciones de un material le da una dimensión extra al proceso de aprendizaje a medida que los alumnos no sólo aprenden cómo otros entienden un determinado tema sino también valoran los variados procesos de razonamiento y experiencias de vida que apoyan diferentes interpretaciones” (Adam, 2006).

Esta participación activa en el aprendizaje se enfoca también en la idea de la toma de decisiones apropiadas. Los alumnos necesitan determinar si una conclusión está bien fundamentada y si un argumento es razonable o no. Necesitan poseer la habilidad de tomar decisiones crítica, creativa, inteligente y reflexivamente. A través del pensamiento crítico “el aprendizaje no involucra simplemente la adquisición de información sino también el desarrollo de habilidades de crítica para evaluar hechos e interpretarlos” (Adam, 2006).

El Aprendizaje Significativo.

El concepto de aprendizaje significativo⁶ (Ausubel, 1973) es originalmente propuesto como el proceso a través del cual una nueva información, un nuevo conocimiento se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende. No arbitrariedad, implica que la relación no es con cualquier área de información de la estructura cognitiva sino con los conocimientos preexistentes en la estructura cognitiva. Lo que significa que nuevas ideas, conceptos y proposiciones específicamente relevantes e inclusivos estén claros y adecuadamente disponibles en la estructura cognitiva del sujeto y funcionen como anclaje a los primeros. La sustantividad, implica que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento y no las palabras utilizadas para ello.

Un aprendizaje significativo no puede depender del uso exclusivo de determinados signos. La diferencia entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico está en la capacidad de relación del nuevo conocimiento con la estructura cognitiva, si esta es arbitraria y lineal, entonces el aprendizaje es mecánico y si no es arbitraria sustantiva, entonces el aprendizaje es significativo. (Rodríguez Palmero, 2008)

2.5 Calidad en la educación continua

Calidad es un término de uso cotidiano en nuestro vocabulario. Lo utilizamos para describir las características de los objetos, las situaciones y las personas. El diccionario define: calidad del latín *qualitas*... conjunto de cualidades de una persona o cosa... Carácter, índole, superioridad, excelencia de alguna cosa.

Es decir, cuando hablamos de la Educación Continua, la cual, constituye una de las formas fundamentales de la construcción de la persona, hablamos de un buen servicio que deben brindar las universidades, o debería decir un servicio de calidad. Este término tiene un sentido de comparación y pretende ser objetivo, aunque en algunos casos resulta ser subjetivo, toda vez que lo que es de calidad para unos, puede no serlo para otros.

Actualmente nos referimos con más frecuencia a la calidad de la educación y hay preocupación constante en diversos ámbitos de la sociedad porque se asegure que la formación y la instrucción que imparten escuelas, públicas o privadas, sea de

⁶ La bibliografía de esta teoría se muestra en el libro "La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum", en el que Ausubel hace el artículo: "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento" (Ausubel, 1973)

calidad, aunque no siempre se expresa a qué calidad nos referimos o cómo la definimos.

Por esta referencia, es necesario hablar de la calidad en un contexto más técnico donde es necesario considerar la producción de servicios que siempre tienen una especificación para su elaboración, por lo que el término nos ayuda para hablar de las características de algún producto o servicio y hacer una comparación con sus similares.

Al principio, la educación de adultos respondía a preocupaciones características de las sociedades industrializadas y no parecía muy pertinente para los países donde las necesidades básicas en materia de educación distaban mucho de estar cubiertas. Sin embargo, el potencial de emancipación de una educación que no se limita a la formación inicial corresponde perfectamente a las aspiraciones de los países en desarrollo como el nuestro.

En la ciudad de México, se firmó el 8 de agosto de 2002 el documento “*México: compromiso social por la calidad de la educación*” por los representantes de la mayoría de los sectores del país, los gobiernos federal, estatales y la sociedad... El documento se enmarca en el Programa Nacional de Educación 2001–2006 y pretende establecer consensos para sumar esfuerzos de todos los grupos sociales y lograr así una educación de mejor calidad, tanto la que imparte el sector público como la que está a cargo del privado” (Aries, 2010).

Entre los que participaron en este proceso se encuentra la SEP. Empresarios, Organizaciones Sociales, Medios de Comunicación, Autoridades del Gobierno Federal y Estatal entre otros. Seguramente todos con las mejores intenciones o propuestas, sin embargo no debemos olvidar que las políticas educativas hoy día provienen de intereses internacionales que tienen una intención muy definida para los países en el poder.

Entre estos se puede mencionar a los que integran La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)⁷ que es un organismo internacional, cuyos países miembros (33) analizan e intercambian experiencias sobre temas de interés común y definen mejores prácticas en una amplia gama de áreas de las políticas públicas como temas económicos, sociales, ambientales, educación y de administración pública.

⁷ La OCDE no es una institución financiera ni de asistencia internacional.

Sin embargo el hecho de que México pertenezca a ella implica varios beneficios y también exigencias como:

Acceso privilegiado a información. Gran parte de la información que se genera en la OCDE se restringe únicamente a sus miembros. El contar con esta información oportunamente tiene un gran valor para el diseño y evaluación de políticas públicas. Estar en la organización nos obliga a generar información de calidad y pertinencia (2002).

Mejores prácticas internacionales. El diálogo y la comparación continua con los países más desarrollados del mundo hacen las veces de asesoría, acelera la creación de capacidades y sirve para identificar mejores prácticas en materia de políticas públicas.

Participación en el establecimiento de “reglas y estándares” internacionales. La participación en este importante Foro nos permite a México seguir participando en el establecimiento de los parámetros que servirán para evaluar su propio desempeño en materia de políticas públicas. Ello permite que las evaluaciones sean relevantes y estén adaptadas a las realidades nacionales.

Convergencia con los criterios de análisis de los países más desarrollados. El utilizar los mismos criterios de evaluación que los países más desarrollados facilita la comparación con ellos y nos obliga a buscar una mejora continua.

Acceso a la red internacional de funcionarios. La OCDE es un lugar donde los servidores públicos nacionales tienen la oportunidad de conocer e interactuar con sus contrapartes internacionales y, por ende, mejorar sus relaciones bilaterales.

México país puente entre economías en desarrollo y emergentes. México, como único país latinoamericano miembro de la OCDE, busca servir como puente de comunicación entre los países industrializados y los países en desarrollo, sobre todo de la región latinoamericana. Ello nos permite propiciar un desarrollo más ordenado tanto a nivel nacional como a nivel regional.

Al relacionar el contenido que compone el documento: México: compromiso social por la calidad de la educación con los beneficios y exigencias que tenemos como país que pertenece a la OCDE. Se infiere que uno de los ejes de la transformación educativa que necesita México es mejorar la calidad y atender prioritariamente los problemas de falta de equidad, entendiendo por ella. La meta que garantiza la igualdad de oportunidades de acceso a los sistemas educativos es decir tener la

garantía de una atención diferenciada que facilite la retención y equipare las condiciones de éxito entre todos los sectores sociales.

Si nos cuestionamos qué es la calidad nos damos cuenta que es complejo definirla con precisión, apenas si tenemos una idea muy vaga de ella y que generalmente la expresamos como sinónimo de mejor. ¿Pero lo que es mejor para mí lo será para los demás?

Es innegable que la globalización es un proceso social mundial en el que nuestro país y cada uno de nosotros estamos inmersos desde diferentes condiciones humanas. Es decir la incidencia de este proceso globalizador en el sector educativo, tuvo su impacto en la implementación de investigaciones en torno a la calidad y eficiencia de la educación a la par de iniciar procesos de evaluación educativa, académica e institucional.

Es importante señalar que los procesos de calidad⁸ y evaluación desarrollados en el sector educativo, como en cualquier otra actividad del ser humano, son necesarios, el problema es que no hay en México (agosto del 2013) un organismo evaluador de programas académicos de educación continua de las Instituciones de Educación Superior mexicanas.

Se crean instituciones particulares privadas que traen la encomienda de evaluación, que finalmente no evalúan sino seleccionan.

Instituciones como el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.) el CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior) y la CONAEVA (Comisión Nacional de Evaluación) responden a esa necesidad de eficientar el sector educativo, pero en función de los requerimientos de la globalización económica, sobre todo a partir de la firma del TLC (Tratado de Libre Comercio).

Es importante señalar que el concepto de calidad está asociado a las personas (factor humano), ya que éstas son el origen de la calidad; es decir, todo el esfuerzo relativo a conseguir calidad en los servicios que recibimos, por parte de las universidades involucra la expectativa de que las personas que participan dentro de las organizaciones educativas trabajan con calidad de tal modo que la eficiente y eficaz preparación de sus directivos, docentes y administrativos beneficie la calidad del servicio que ofrece.

⁸ El concepto de calidad, está teniendo cada vez más influencia en la vida actual, ya que, ha permeado casi todos los ámbitos educativos y está produciendo cambios en los servicios que se ofrecen.

La calidad incluye diversos aspectos que son imprescindibles para que el proceso educativo alcance los propósitos que le corresponden. Pero también debemos cuestionarnos la pertinencia, eficiencia, eficacia equidad y relevancia que la Educación Continua debe ofrecer en términos de calidad.

La calidad pasa por la pertinencia, es decir los aprendizajes en la Educación Continua ofrecidos deben ser significativos para los estudiantes. Con el objetivo de reconocer en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas, de su esfuerzo y consolidación de los conocimientos y las habilidades adquiridas en la escuela.

Esto conducirá a elevar la cobertura y permanencia en la Educación Continua, en tanto que los estudiantes advertirán las ventajas que representa continuar su preparación.

La pertinencia debe entenderse en el marco de las importantes transformaciones de las últimas décadas, en los contextos social, político y económico, así como en los mecanismos de generación e intercambio de información. Estos cambios obligan al sistema educativo a adoptar estrategias para cumplir la función de formar personas preparadas para enfrentar los retos que se les presenten (Federación, 2006).

Las circunstancias actuales del mundo y el país, requieren que las universidades formen estudiantes reflexivos, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua, para lograr esto es necesario que los docentes estén capacitados y actualizados .

Hoy día, la calidad no se tiene fija o permanente, sino que es un proceso al cual se llega mediante la gestión apropiada de recursos físicos, tecnológicos y de infraestructura, talento humano directivo, administrativo, docente e investigativo, y la estructuración adecuada y pertinente de los procesos académicos.

Es así como en diversos países del mundo, las universidades están poniendo en marcha procesos de gestión de la calidad tendientes a asegurar que sus estudiantes se formen de manera integral y estén en condiciones de responder a los actuales retos sociales, profesionales, laborales e investigativos.

Una Educación Continua de calidad, que sea pertinente y responda a las necesidades de formación, laborales, sociales, políticas y económicas de los estudiantes, puede contribuir a cambiar el panorama general que tenemos como país, (Blanco, 2006) .

En los esfuerzos actuales por mejorar la calidad de la educación, un aspecto fundamental es la búsqueda de maneras eficientes y eficaces de gestionar los recursos disponibles -dinero, personas y conocimiento-. El punto está en lograr una inversión adecuada de los recursos, reduciendo las brechas en desempeño docente y escolar asociadas a las diferencias de estrato socioeconómico y, en particular, a la transmisión de la pobreza.

La eficiencia del maestro se mide en función de instrumentos administrativos que gratifican económicamente productos tales como investigaciones realizadas, publicaciones, número de asesorías de tesis atendidas, cantidad de alumnos atendidos y otros. Cada institución establece sus recompensas.

Así, la práctica docente se ve sesgada porque las tareas que el maestro se impone están más dirigidas al incremento de los estímulos que al desempeño de su labor en función de la formación de los estudiantes (ser sensibles a su situación y tratar de adaptarnos a sus características y necesidades (Muñoz, 2016)

Lo que debería hacer un profesional de la educación es

Tratar de establecer las dificultades que enfrentan para lograr los aprendizajes identificando las razones pedagógicas, emocionales, sociales y biológicas que provocan las conductas de inquietud y falta de atención y comprensión pues el ambiente escolar donde se desenvuelve el estudiante puede ser la verdadera causa siendo esto lo que se debe atender y cambiar

Las cosas no se arreglan asignando una calificación a los alumnos.

La Educación Continua desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo. Ha sido una de las vías de mayor eficacia para lograr la movilidad social. De ahí que en México resulta indispensable la atención de las grandes diferencias educativas, económicas y sociales que colocan en situación de desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela.

La evaluación es un componente esencial de cualquier esfuerzo que se haga para producir algo de valor o calidad, así como para poder adoptar una buena decisión. Las funciones principales de la evaluación están dirigidas, fundamentalmente, a:

- Examinar planes, acciones y logros.
- Comprobar e interpretar los logros de un programa o tarea.
- Perfeccionar un programa o curso de acción.
- Guiar el aprendizaje de los estudiantes.
- Mejorar los procesos educativos.
- Establecer procesos de certificación. Entre otros

La evaluación, como proceso integral y continuo tiene como propósitos el diagnóstico y la formulación de recomendaciones para reforzar fortalezas y atender debilidades, es una base indispensable de la calidad en la educación.

Los procesos evaluativos se vienen desarrollando, cada vez más, en correspondencia con las necesidades sociales del mundo contemporáneo, por lo que está basada en una noción de cambio cualitativo, de transformación constante.

Por otra parte, no se puede pensar en calidad de la Educación Continua como un fin en sí, dissociado de la inserción concreta de la institución universitaria en un determinado contexto social, (Salas Peréa, 2000). Esa vinculación necesaria entre calidad y pertinencia es uno de los presupuestos fundamentales para abordar la evaluación institucional, orientada hacia un triple objetivo: mejorar la calidad de la Educación Continua, mejorar la gestión educativa y rendir cuentas a la sociedad.

En los últimos años se ha producido una ampliación del dominio tradicionalmente asignado a la evaluación educativa, cuyo concepto ha ido abriéndose para dar cabida a nuevas dimensiones, tales como: evaluación curricular, evaluación institucional, acreditación institucional, acreditación de programas, evaluación de los sistemas educativos entre otras; así como a distintos tipos de evaluación en correspondencia con sus propósitos: diagnóstica, formativa, certificativa, etcétera.

Por acreditación entendemos el proceso a través del cual es posible certificar públicamente que una institución académica, un servicio docente o un programa de estudio reúne los requerimientos mínimos de calidad, que garantiza el cumplimiento de sus objetivos y funciones. Es un proceso continuo y sistemático de autoevaluación y evaluación externa⁹, que permite garantizar la calidad e integridad de los procesos de formación y superación permanente de los recursos humanos.

⁹ La evaluación externa es aquella que efectúan los profesores de una especialidad, disciplina o asignatura a un grupo de estudiantes, siempre que no hayan participado de manera directa en sus procesos formativos. Puede emplearse como herramienta de diagnóstico, certificación, auditorías, inspecciones, entrevistas, encuestas y acreditaciones institucionales.

El problema es que no hay en México un organismo acreditador de programas académicos de educación continua de las Instituciones de Educación Superior mexicanas, para el aseguramiento de calidad de este tipo de programas.

Factores necesarios para una Educación Continua de Calidad.

La universalización de la escolarización y la oferta pertinente de educación no bastan de por sí para garantizar la eficacia y el éxito, ya que éstos dependen también de la *calidad*. (UNESCO, 2004). Esos factores son: el número de alumnos por docente, la formación del profesorado, la calidad de las infraestructuras, el material puesto a disposición de alumnos y docentes, etc.

También los créditos académicos posgraduales constituyen una unidad de medida el grado de extensión, profundidad, actualización y complejidad de los contenidos de un programa de educación de posgrado, así como nos permite analizar los resultados cualitativos alcanzados en el desarrollo y producción intelectual y científica de los profesionales, durante su desempeño en las instituciones académicas.

Las instalaciones y el equipamiento adecuados también son factores imprescindibles en la búsqueda de la calidad, sobre todo en las opciones de formación técnica, en las que las funciones académicas están estrechamente vinculadas a la utilización de ciertos equipos.

Las revisiones periódicas de los planes de estudios, la utilización cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas formas de asociación con comunidades locales, empresas y asociaciones, y el mantenimiento de la ayuda internacional a los países menos adelantados son factores que permiten que la universidad conserve el lugar que le corresponde en la sociedad.

Es necesario que se haga una revisión de los programas teniendo en cuenta la concepción de educación con calidad propuesta en el Informe Delors de la UNESCO, (1990) donde se plantea que la educación de calidad es el proceso que busca el desarrollo humano integral de los habitantes de nuestro país, en el contexto de los desafíos que plantea la globalización.

Por lo que es importante también mencionar que desde hace varias décadas se viene desarrollando lo que se conoce como la Sociedad del Conocimiento. En ésta, el capital por excelencia ya no son los bienes materiales sino que es el conocimiento, dado que éste constituye la base de la creación e innovación de productos y servicios en todas las áreas. En este nuevo paradigma, la sociedad

tiene el conocimiento como principal fuente de productividad y se mueve con apoyo de redes tecnológicas, como Internet. Es así como profesionales de todas las áreas y múltiples empresas en todos los países se han especializado en trabajar mediante procesos de búsqueda, análisis, sistematización, aplicación y creación (Docente, 2011), lo que hace medio siglo era una utopía. De esta forma, la información y el conocimiento constituyen el principal activo de las organizaciones, lo cual genera poder, impacto y conquista de nuevos espacios.

Así como en el campo de los procesos administrativos se aplican las normas ISO para asegurar la calidad. En los procesos académicos también debe implementarse para mejorar la calidad educativa ISO 9000 designa un conjunto de normas sobre calidad y gestión continua de calidad, establecidas por la Organización Internacional para la Estandarización (ISO). Se pueden aplicar en cualquier tipo de organización o actividad orientada a la producción de bienes o servicios.

Las normas recogen tanto el contenido mínimo como las guías y herramientas específicas de implantación, como los métodos de auditoría. El ISO 9000 especifica la manera en que una organización opera, sus estándares de calidad, tiempos de entrega y niveles de servicio. Existen más de 20 elementos en los estándares de este ISO que se relacionan con la manera en que los sistemas operan.

Su implantación, aunque supone un duro trabajo, ofrece numerosas ventajas para las empresas, entre las que se cuentan:

- Estandarizar las actividades del personal que labora dentro de la organización por medio de la documentación
- Incrementar la satisfacción del cliente
- Medir y monitorear el desempeño de los procesos
- Disminuir re-procesos
- Incrementar la eficacia y/o eficiencia de la organización en el logro de sus objetivos
- Mejorar continuamente en los procesos, productos, eficacia, etc.
- Reducir las incidencias de producción o prestación de servicios

En México el organismo encargado de la coordinación de los comités técnicos de normas para la calidad y quien está facultado para traducir al español y publicar y vender las diversas normas ISO, es el Instituto Mexicano de Normalización y

Certificación “Institución que por otra parte, está dedicada a la impartición de cursos de formación para auditores y gestores de la calidad” (Valle, 2008)

La finalidad de implementar una gestión de calidad debe ser mejorar a la institución educativa, a través de llevar a cabo la evaluación de sus tareas e implementar un sistema de trabajo que mejore la calidad del servicio.

2.6 Componentes de la capacitación

Actualmente nadie cuestiona la importancia de la educación continua, ya que es primordial en la vida profesional de un profesionista. Su contribución es muy relevante para la eficacia empresarial y, en este sentido, debe considerarse una inversión que, a largo plazo, produce bienes, ya que capacita a los estudiantes y/o docentes para que realicen las acciones (trabajadores, intelectuales, de toma de decisiones, etc.) más adecuadas en una actividad o serie de actividades. Así pues, un propósito de la educación continua es capacitar a las personas para que puedan ser lo más autónomas y competentes posible en el desempeño de sus funciones.

La educación continua es muy importante para los propios usuarios, porque les permite tanto la actualización de competencias y destrezas como mejorar en su capacitación general. En este sentido, otro propósito de la educación continua es ayudar a una mejor capacitación general de las personas en todo tipo de capacidades.

Se entiende a la educación continua como;” una actividad académica organizada, dirigida a profesionistas o a personas con formación o práctica profesional técnica o laboral acumulada, quienes están insertas en el medio laboral, requieren no sólo de conocimientos teóricos o prácticos que adolecen, sino de actitudes, hábitos, y aptitudes para el mejor desempeño de su trabajo.”

Existen tres tipos de educación (Aníbal Bur, 2017): la formal, la no formal y la informal. *La educación formal* hace referencia a los ámbitos de las escuelas, institutos, universidades, módulos... Mientras que la *no formal* se refiere a los cursos, academias, etc. y *la educación informal* es aquella que abarca la formal y no formal, pues es la educación que se adquiere a lo largo de la vida.

Los actores principales dentro del proceso enseñanza-aprendizaje son: *el estudiante y el docente*. Cada uno funciona de diferente manera desempeñando sus trabajos para cumplir con la normatividad del Sistema Educativo. Pero, en donde hay una necesidad de aprender ahí está un estudiante y el que comparte sus conocimientos se vuelve maestro. Así, el rol que ocupa el docente es la de ser

orientador y guía hacia la construcción del conocimiento, "...su actividad debe estar dirigida a formular preguntas consecuentes a las afirmaciones del estudiante, dirigidas a que éste generalice los razonamientos correctos y crearle contradicciones perceptibles por él cuando éstos son incorrectos, de manera que provoquen un desequilibrio mejor.

De esta manera el estudiante por sí sólo descubrirá en donde está su error, el porqué de su falla y cómo puede corregirlo para resolver el fenómeno aprendido. Con lo que corresponde al rol del estudiante, se considera que necesita romper con su papel de subordinación, cambiando a realizar actividades que propicien un trabajo teórico-práctico para que trasladen el conocimiento a su contexto social aplicando lo obtenido en la escuela dentro de su cotidianidad social. La idea es romper con la escuela tradicional, en donde, rara vez se preocupa la escuela de medir la generalizabilidad de los aprendizajes, sino que por el contrario, todos los sistemas de evaluación desde la Educación básica, hasta la Universidad; tiende a comprobar la capacidad del estudiante para reproducir los aprendizajes en contextos muy similares a aquellos en los que aprendió. El que sean o no generalizables no parece ser cuestión digna de interés ni de evaluación (...). Afortunadamente, el estudiante tiene muchos mecanismos de defensa que le llevan a construir por su cuenta, prescindiendo de las fórmulas, un sistema de razonamiento operatorio, paralelo al escolar, y gracias a él puede resolver los problemas inmediatos que le plantea la práctica, y es el que, en definitiva, le resulta más útil".

Cuando el estudiante aprende a resolver los ejercicios escolares dentro del aula, éste generaliza el conocimiento llevándolo a lo extraescolar. Al presentársele situaciones semejantes trasladará los pasos que realizó en el aula aplicando lo aprendido en la construcción del conocimiento.

El aprendiz (cliente)

Conocer las características y las necesidades del cliente constituye la base para diseñar una oferta de educación continua adecuada y para conseguir que el proceso educativo sea de calidad (al dar respuesta a las necesidades reales).

Estas características y necesidades pueden ser tan diversas como las distintas tipologías de clientes de la educación continua. Esta diversidad es consecuencia también de la variedad de funciones que puede cumplir la educación continua, así como de la gran gama de productos y de servicios con los que se puede relacionar y de las diferentes visiones que se pueden tener acerca del propósito de las actividades formativas, (Diez Gutiérrez, 2010).

Un planteamiento de educación continua debe considerar, como mínimo, cuatro tipos de clientes:

- a) Personas que reciben la capacitación directamente. (Estudiante);
- b) Personas que se benefician de ella indirectamente;
- c) Personas implicadas en los cursos siguientes (que pueden beneficiarse de la experiencia acumulada);
- d) Personas, instituciones o empresas que financian los costes de la educación continúa.

Personas que reciben la capacitación directamente.

Un primer grupo relevante de clientes es el constituido por aquellos que reciben la capacitación de manera directa. Son las personas adultas a las cuales se dirige formalmente la acción educativa.

Cuando se consideran las características y las expectativas de estas personas hay que tener en cuenta la interrelación de tres factores:

- Los contenidos educativos.
- Los aspectos éticos.
- Las necesidades.

El tener la certeza de que los contenidos responden a las necesidades, ayuda a la calidad de los procesos educativos. La satisfacción de una necesidad debe ser el motor de la acción educativa, pero el concepto de necesidad no es unívoco (existen diferentes interpretaciones del mismo) y, además, se relaciona directamente con el campo de los valores, ya que personas con iguales o parecidos valores reconocen necesidades diferentes. Por lo tanto, es importante contrastar los distintos puntos de vista sobre las necesidades de un determinado colectivo, (Kagelmancher Velazquez, 2010).

En todo caso, partir de sus propias demandas y de las expectativas que se han creado para determinar las necesidades de los clientes directos de la capacitación resulta, en general, problemático por varias razones:

- Las personas adultas pueden no entender completamente sus propias necesidades.
- Las expectativas que manifiestan pueden no ser reales.
- El propio proceso formativo (e incluso la manifestación de sus propósitos) puede provocar un cambio en determinadas ideas de estas personas.

El concepto de necesidad puede considerarse en el sentido de carencia experimentada o sentida, percibida por la propia persona afectada a partir de la información de que dispone. Pero también puede concebirse en el sentido de necesidad normativa o prescriptiva, definida por los expertos a partir de la comparación, con lo que consideran la situación ideal que debe alcanzar el usuario de la capacitación; o como necesidad comparativa o relativa, a partir de la constatación de que una persona o colectivo no recibe la capacitación a la que sí tienen acceso otros en sus mismas condiciones.

De las consideraciones anteriores se deduce que medir la satisfacción del cliente directo de la capacitación no siempre resulta adecuado para determinar la calidad de los contenidos educativos y, en todo caso, sólo puede considerarse uno de los elementos que hay que tener en cuenta. Excepto en el caso de una educación continua definida de manera muy detallada y pormenorizada o en el caso de que se encuentre muy relacionada con la ocupación laboral, resulta muy problemático conocer si las necesidades manifestadas por estos clientes eran relevantes y si sus necesidades reales han sido verdaderamente detectadas y atendidas, (Escudero E., 2006).

Las dificultades metodológicas para definir y medir en qué grado los contenidos se ajustan a las expectativas de los clientes directos y las dificultades para conocer la adecuación de los contenidos a las necesidades reales de aquellos, no son una razón suficiente para renunciar a perseguir un alto grado de eficacia en la capacitación.

Beneficiarios indirectos de la capacitación.

El segundo grupo de clientes lo constituyen los beneficiarios indirectos; se trata de aquellos a quienes beneficia el aprendizaje de los clientes directos.

Entre estos beneficiarios se encuentran las empresas y, en general, las instituciones que pueden contratar en un futuro a los clientes directos de la capacitación.

Para la satisfacción de estos clientes se requiere que el entorno de trabajo y la cultura de la productividad ampliamente considerada (mejora de procesos, calidad, atención al cliente, etc.), se beneficien de los progresos en el aprendizaje de los usuarios directos de la educación. Si este tipo de clientes fuera el único de la educación continua, ello implicaría que el criterio para valorar la efectividad de este tipo de educación, sería solamente la inserción efectiva en la vida laboral.

Personas involucradas en los cursos siguientes (que pueden beneficiarse de la experiencia acumulada).

Un tercer tipo de clientes de la educación continua, surge en cualquier situación en la que el programa particular seguido por un grupo de personas forme parte de una secuencia más amplia de acciones de educación continua: las personas del siguiente curso o nivel de aprendizaje también son clientes. Estas personas están involucradas, puesto que son beneficiarias de la experiencia acumulada de aciertos y errores.

La falta de comunicación entre los diferentes niveles organizativos de educación continua, una planificación deficiente o incluso una mala evaluación, puede conducir a la insatisfacción.

El cuarto tipo de clientes de la educación continua son las instituciones o empresas que la financian.

En el caso de la educación financiada públicamente, quien satisface los costes es la sociedad en su conjunto, y su planificación puede responder a estrategias políticas de diferente ámbito, aunque existen personas concretas que gestionan y toman decisiones en este sentido.

Todos estos tipos de clientes tienen percepciones distintas respecto a la educación continua y valoran de manera diferente los factores de calidad y eficacia. Por lo tanto, los proveedores de educación continua deben plantearse finalidades distintas en relación con cada tipo de cliente. Por esta razón, para realizar una oferta se requiere:

1. Determinar cuáles son los grupos de clientes potencialmente interesados en la oferta.
2. Decidir a qué grupos de clientes se pretende servir.
3. Establecer un equilibrio adecuado, explícito y justificable entre las distintas visiones (algunas veces contradictorias) de los diferentes tipos de clientes a los que se pretende servir.
4. Revisar la totalidad de los servicios que se prestan a los clientes (no solo los formativos) ya que es la manera de establecer una estrategia de excelencia en la capacitación.

El docente

Concepto de Docencia. La docencia es la actividad esencialmente desarrollada por los profesionales de la enseñanza de cualquier nivel educativo, (García C., 2008). Para desarrollar la docencia es necesario que el profesional de la enseñanza esté en pleno dominio de las teorías pedagógicas y de las estrategias didácticas más adecuadas para conducir al estudiante hacia el aprendizaje significativo. La docencia implica algo más que la tarea de enseñar en el aula, incluye además: actividades de preparación de clases; tutorías a quienes realizan algún tipo de investigación o se encuentran en proceso de formación; de asesoría académica individual o grupal; de orientación educativa y personal; de organización y coordinación de equipos de trabajo académico; de diseño y organización de seminarios; de conferencias y talleres como refuerzo a los procesos formativos.

Planificación y Gestión de la Educación Continúa.

Idea de gestión: planificación y administración.

- Los planificadores: hacen planes, piensan y fijan objetivos, determinan acciones que hay que seguir.
- Los administradores: ejecutan esas acciones.

Gestión: es la integración de ambos procesos.

Una buena planificación de la educación continua es imprescindible para que la organización y el desarrollo de la capacitación tenga éxito. Hay que tener en cuenta que hay que llevar a cabo un gran número de actividades y tareas en un período relativamente corto de tiempo y adecuadas a muchas personas diferentes entre sí. Un control efectivo de los factores organizativos y de gestión tiene a menudo un elevado impacto en la percepción y satisfacción de los asistentes.

El número y las características de las actividades que se han de prever y gestionar depende del tipo de capacitación, lo que hace difícil establecer una guía general referida al factor tiempo y a los recursos.

En todo caso, se estima que los cursos de educación continua completos necesitan como mínimo seis meses de preparación, y algunos avanzados todavía más. Por otro lado, sólo los diseñadores de capacitación experimentados son capaces de llevar a término todo el proceso de definición del programa en curso, su promoción, la preparación logística y el registro en menos de tres meses (Torres Castañeda, 2010). También depende de las características del mercado y del curso en si. Es ventajoso documentar el plan usado para los primeros cursos y partir de esta referencia para planificar los siguientes.

Cuando el curso se organiza se debe ajustar a los requisitos de un cliente, el acuerdo ha de especificar sin ambigüedades tanto los objetivos de la capacitación como los aspectos organizacionales prácticos. Hay que indicar, especialmente:

- Dónde se realizarán los cursos.
- Cuándo se realizarán y su duración.
- El material de apoyo a la capacitación que se proporcionara.
- Las facilidades y el material proporcionado para el cliente. y
- La naturaleza de las actividades de seguimiento (evaluación, informes).

Localización del curso

La elección del lugar es normalmente el resultado de un compromiso entre la accesibilidad, las facilidades disponibles y los servicios prestados. Los organizadores del curso utilizan sus propias instalaciones y lo seleccionan de una lista de localizaciones posibles cuál fue satisfactoria en el pasado. Si se identifica un nuevo lugar, es imprescindible visitarlo y desarrollar contactos personales con bastante tiempo antes del inicio de las actividades formativas. Estas gestiones servirán para la organización de otros cursos.

Se recomienda hacer reservaciones preliminares de la localización de un curso tan pronto como el tiempo y el lugar hayan sido definidos. Puede ser necesario verificar los siguientes aspectos:

- Aulas adecuadas para las clases, actividades de grupo y trabajos asignados.
- Categoría y estándares de equipo audiovisual; servicios de informática.
- Servicios de comunicación.
- Servicios de transporte, accesibilidad;
- Equipo de oficina, facilidades para procesar los textos y fotocopias.
- Asistencia de administración y recepción.
- Servicio de comidas (si es necesario).
- Facilidades de alojamiento (si es necesario); y,
- Primeros auxilios (localización).

Cuando se conocen o se pueden estimar el programa y el número final de asistentes, es preciso confirmar los detalles finales de los elementos requeridos.

Modalidades, estrategias de capacitación y actividades.

Durante la preparación o desarrollo del curso, hay que tomar decisiones sobre las modalidades y las estrategias de enseñanza más adecuadas. Un primer aspecto se refiere a la lógica de la capacitación, a cómo se articulará la secuencia del proceso de enseñanza aprendizaje (Vargas C., 2008). Aunque la especificación del diseño puede haber proporcionado un esquema correcto, determinar la secuencia concreta de presentación de los conocimientos y habilidades que hay que impartir sólo se puede hacer durante el proceso de desarrollo.

Los módulos y las lecciones del curso se pueden estructurar a partir de diferentes secuencias posibles. Las secuencias pueden ir:

- De la más sencilla a la más compleja; De lo conocido a lo desconocido; Siguiendo la naturaleza jerárquica normal de las tareas de los asistentes.
- Presentando el cuadro general de conocimientos primero y enfocándolo después por partes; y, Alternando la teoría y la práctica.

Un segundo tipo de decisiones son las que se refieren a las actividades (estrategias didácticas o tareas) de educación continua concretas para cada módulo del curso. Las más usadas en los cursos de educación continua son las siguientes:

- La explicación magistral o sesión expositiva: un educador presenta teorías, conceptos, principios e información general, y la intervención de los asistentes queda restringida a hacer preguntas y disertar sobre los temas.
- Debate guiado: un educador proporciona una corta introducción a un tema y describe las ideas claves a aprehender haciendo preguntas, y reaccionando ante las respuestas y comentarios de los asistentes, planteando nuevas cuestiones y preguntas.
- Ejercicio estructurado: una actividad planeada y organizada con detalle que permite a los asistentes descubrir o aplicar un concepto.
- Estudio de casos o incidentes críticos: una situación problemática documentada (real o ficticia) es analizada por los asistentes; después de la lectura se requiere que respondan a preguntas, hacer recomendaciones o llevar a cabo determinadas labores.
- Práctica guiada: los asistentes necesitan practicar una habilidad que el educador ha demostrado primero; durante la práctica, el educador hace correcciones de las representaciones; y,
- Dramatizar o simular un papel: basado en un caso corto, los asistentes han de desarrollar un papel determinado para aprender a aplicar las habilidades y a resolver problemas.

Optar por una clase u otra de actividades depende, en primer lugar, del tipo de capacitación y de los objetivos que se pretendan. No será lo mismo si el proceso de educación continua se basa predominantemente en la transmisión de conocimientos, que si pretende la mejora de habilidades o cambios actitudinales.

Asimismo, la elección final del tipo de actividades también dependerá de otros factores, como el tiempo disponible, la habilidad y experiencia del educador, o las expectativas del grupo objetivo. Si el tiempo de que se dispone para la impartición del curso es muy limitado, puede no ser factible preparar ejercicios estructurados, estudio de casos, incidentes críticos o juegos de simulación.

Para guiar al alumnado en interacciones complejas como las de los debates guiados, se requiere que el educador tenga suficiente habilidad y experiencia para ello.

Las expectativas del grupo objetivo también deben considerarse. Estas serán distintas, por ejemplo, en función de si sus componentes están o no acostumbrados a sesiones con mucha interactividad.

Por otra parte, determinadas estrategias o actividades, como una dramatización, por ejemplo, sólo son plantearles después de cierto tiempo, cuando el educador es totalmente aceptado por el alumnado y se ha creado una buena dinámica del grupo.

Por último, cabe señalar que, con excepción de la disertación, las actividades mencionadas como más usuales en educación continua se desarrollan mejor con grupos pequeños, de entre cinco y quince personas.

La preparación de un curso de educación continúa

Habitualmente, la preparación de un curso de educación continua (sobre todo en la modalidad presencial) suele ser llevado a cabo por personas que posteriormente imparten esa capacitación. Esto tiene ventajas e inconvenientes.

Las ventajas son tanto económicas como de orden práctico: el curso puede basarse en la experiencia que el educador tenga de cursos similares y puede requerir muy poco tiempo de preparación. Sucede así cuando el educador tiene muchos conocimientos sobre la materia y lo único que debe hacer es una pequeña búsqueda preliminar de documentación y, a continuación, adaptarla a los asistentes específicos, sistematizando y contextualizando el material que ya tiene.

Las desventajas son que los posibles módulos del curso corren el riesgo de estar mal documentados y que el curso, en general, pueda ser menos transferible o reutilizable, incluso por el mismo educador. La rigurosidad y la contextualización del material pueden ser menores si se trata de un material que deba usar quien lo prepara que si se trata de preparar un material que usará otra persona.

Cuando los que preparan y/o desarrollan el curso y los capacitadores son personas diferentes, es imprescindible contar con una buena documentación. Como mínimo se requiere disponer de un breve informe sobre la importancia de la educación continua, y pautas sobre cómo usar los casos, la ejemplificación, las transparencias u otros componentes de apoyo (lo ideal en estos casos es establecer un pliego de condiciones). En general, se requieren anotaciones amplias para asegurar que la impartición del curso se efectuará de acuerdo con las especificaciones del diseño. Estos esfuerzos de programación y documentación darán su fruto cuando el curso sea repetido (permitirán mejorarlo) y, por otra parte, facilitan también la evaluación. Uno de los inconvenientes que pueden aparecer cuando quienes preparan el curso y los educadores son personas distintas, es que el tiempo de preparación puede ser considerable (y por tanto incrementar su costo) y, por otra parte, si el educador no se encuentra con ningún problema imprevisto durante la impartición del curso, lo cierto es que la alta calidad de la documentación y el esfuerzo considerable en su preparación no le resultará necesaria.

Otro posible problema (especialmente en el caso de diversos cursos relacionados) es que los diseñadores de la educación continua y los capacitadores del curso pueden emplear estilos didácticos bien diferentes.

En ocasiones sucede que los educadores están muy familiarizados con los contenidos que deben enseñar, pero no tanto con los factores que inciden en el proceso de aprendizaje de los asistentes. Les puede faltar la habilidad didáctica necesaria (por ejemplo, tener en cuenta los principios de aprendizaje de adultos), la habilidad para responder a las necesidades del grupo objetivo, o incluso la familiaridad con el uso de métodos e componentes didácticos concretos. Comprobar estos aspectos con anterioridad puede ser difícil y, en ocasiones, se detectan a partir de los resultados de la evaluación del curso.

En otras ocasiones, cuando los capacitadores son consultores que operan en el mercado de la educación continua, puede suceder que éstos tengan mucha experiencia en los procesos educativos, pudiendo ser particularmente efectivos en el aspecto didáctico y capaces de usar una serie de metodologías de capacitación adaptadas al grupo objetivo, pero, por otra parte, pueden presentar un grave

inconveniente: les puede faltar el suficiente dominio de la materia que hay que impartir y la experiencia profesional necesaria (Granados, 2010).

Para el logro de los objetivos de aprendizaje el profesor utiliza diferentes recursos didácticos que tienen la función de facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje logrando una mayor comunicación entre el maestro y el estudiante. Cada recurso tiene sus propias características: los hay elaborados y naturales, audibles, proyectados y otros más detallados técnicamente.

Es necesario aclarar que los recursos didácticos son conocidos como medios para favorecer el aprendizaje. Sin la acción del docente se convierten en simples componentes inoperantes. El uso correcto del material dependerá de la habilidad del profesor para utilizarlos oportunamente logrando obtener diversas actitudes en sus estudiantes, como por ejemplo: reforzar la comprensión del tema, despertar el interés, facilitar la comprensión de los estudiantes, "...concretizar la enseñanza evitando divagaciones y verbalismos; ampliar el marco de referencia (por medio de una película puedo, por ejemplo, conocer una fábrica que me sería imposible visitar)" (Suárez, 1986).

Otra característica más es la de favorecer la comunicación abriendo el inicio de un diálogo para la construcción del conocimiento. Una estrategia de aprendizaje puede utilizar diferentes medios didácticos, Dale recomienda utilizar las experiencias directas que facilitan más el aprendizaje apegándose a la pedagogía operatoria. Pero no por esto los demás recursos didácticos son menos útiles, ellos también cumplen una función específica en el momento en que se necesita dentro del proceso de aprendizaje, todos los medios didácticos son útiles, sólo se necesita saberlos utilizar en su momento de acuerdo a las características del grupo, a los objetivos que se pretenden alcanzar y al contexto social en que se encuentra ubicada la escuela.

El término «materiales para la educación continua» se refiere a cualquier tipo de componente ligado a un soporte tangible que pueda utilizarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los materiales pueden emplearse para apoyar un curso estructurado mediante sesiones presenciales, para facilitar el aprendizaje independiente (autoformación o educación a distancia), o en ambos contextos.

Aquí consideramos los materiales de capacitación de una manera general, poniendo énfasis en las unidades impresas y de carácter básicamente textual. El proceso de producción de los materiales de capacitación se parece al desarrollo de un curso en muchos aspectos. Coincide en lo siguiente:

- La necesidad de especificación de la educación continua, incluyendo los requisitos del diseño.
- La necesidad de planificar una serie de actividades que ha de realizar el aprendiz.
- Las consideraciones para seleccionar desarrolladores de cursos/materiales adecuados.
- La lógica interna de los módulos de educación continua.
- No obstante, la elaboración de materiales para la educación continua de alta calidad tiene algunas características específicas y requiere más tiempo que la preparación de los cursos. En el proceso de toma de decisiones previo y en la elaboración de los materiales es necesario prestar una especial atención a las siguientes cuestiones:
- La elección de la tecnología más adecuada (material impreso, informático, audiovisual, multimedia).
- La necesidad de sustituir adecuadamente las diversas posibilidades de interrelación (profesor, estudiante, grupo de estudiantes, etc.) que se dan en un curso presencial mediante una estrategia que integre distintas posibilidades.
- La necesidad de utilizar diseñadores de capacitación con adecuadas habilidades didácticas, dominio de la expresión escrita y experiencia en la utilización de tecnologías concretas de apoyo.
- La necesidad de experimentar con prototipos (validar).
- El acceso a equipos.

La elaboración de materiales para la educación continua requiere prestar una atención especial a cinco aspectos:

1. La coherencia entre los contenidos que realmente se desarrollan en el material y los objetivos de la acción educativa.
2. La adecuación didáctica de los textos (adecuación del nivel lingüístico, densidad informativa, secuencia de lectura).
3. La adecuada secuencia didáctica de las propuestas de actividades y tareas (actividades de evaluación inicial y de presentación de los objetivos, de desarrollo, de síntesis).
4. La coherencia y utilidad de las propuestas de evaluación.
5. Aspectos formales del material (diseño gráfico y maquetación, índices, encuadernación, etc.).

Material impreso

La mayoría de los cursos de capacitación requieren la preparación de materiales impresos. Este concepto no incluye sólo los libros de texto, sino también documentos, como guías para los formadores, transparencias y otros impresos. La reproducción ha de ser controlada para que todas las copias tengan los estándares de calidad especificados.

Modalidad de capacitación

De forma genérica, con el término modalidades de capacitación nos referimos al modo o manera como se desarrolla la capacitación en las prácticas y a cómo se imparten y se comparten los contenidos en los procesos de capacitación.

La modalidad educativa es la forma que adoptan las actividades de capacitación. Esta modalidad dependerá de una serie de factores:

- Nivel de planificación de la actividad (abierta o cerrada)
- Modo de participación del aprendiz (individualmente o grupalmente)
- Grado de implicación que exige del aprendiz
- Estrategias didácticas más utilizadas. y
- Podemos definir una modalidad de capacitación como un conjunto de actividades que explicita de qué modo se realizará el proceso de capacitación (cursos, seminarios, grupos de trabajo, jornadas, etc.).

Cada modalidad se desarrollará en una serie de estrategias o actividades de capacitación: es decir en una serie de acciones concretas que se efectúan en cada sesión (exposición, estudio de casos, incidentes críticos o resolución de problemas, simulaciones, lecturas, etc.).

La elección de unas determinadas modalidades de capacitación y de las estrategias educativas se debe fundamentar en un modelo educativo. No cabe duda que hay diferencias remarcables entre generalizar un sistema basado en cursos o seminarios o basado en la realización de proyectos, de procesos de investigación acción, o en el intercambio de experiencias de aprendizaje entre pares.

La elección de una determinada modalidad siempre tiene una carga ideológica, aunque sea implícito. Las tendencias actuales parten de la constatación que, en las condiciones de cambio continuo que caracterizan a la sociedad, los educadores deben analizar e interiorizar la situación de incertidumbre y de complejidad y obviar formas dogmáticas y de síntesis prefabricadas.

Hay una tendencia clara hacia la búsqueda de modalidades educativas que:

- permitan organizarse a partir del trabajo en grupo y colaborativo;
- incluyan metodologías de participación y de contextualización; y,
- hagan posible una capacitación que incluya la adquisición de conocimientos teóricos y el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, de análisis y de reflexión crítica, de diagnóstico, de decisión racional, de evaluación de procesos y de reformulación de proyectos, etc.

Un elemento clave a tener en cuenta para conseguir una modalidad educativa que cumpla con los requisitos anteriores es la comunicación y la interacción entre las personas. La modalidad escogida ha de facilitar y potenciar esta comunicación e interacción.

Evaluación

En este aspecto se propone recuperar del proceso enseñanza-aprendizaje los aspectos cualitativos, haciendo conciencia de que éstos nacen de lo cuantitativo y que no es posible separar los procesos.

Un conocimiento se puede convertir en un componente para: llenar hojas, hacer operaciones, y/o en un caso muy especial recuperar el contenido por medio de reflexiones, análisis, críticas y propuestas sobre la aplicación del tema en estudio (Recio, 2013).

Por lo tanto, "Se debe evaluar para estimular y verificar el logro del aprendizaje, nunca para encasillar en comportamientos estancos a los estudiantes" (Castillo Leal, 1993).

Esto nos motiva para modificar la triada: planeación-desarrollo-evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y convertirla en planeación-desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje realizando implícitamente la evaluación en cada una de las fases mencionadas (De leon, 1990).

Se sugiere utilizar el proceso de evaluación corrigiendo, verificando y buscando alternativas para mejorar la tarea docente haciendo que los estudiantes adquieran un aprendizaje más significativo (Muñoz, 2016), y sobre todo valorando los esfuerzos del aprendiz de acuerdo a sus características personales invitándolo a superarse cada día dando un esfuerzo mayor.

De esta manera la evaluación se convierte en un elemento que en lugar de castigar, sirve como apoyo para evaluar: a él estudiante mismo, a sus compañeros, al maestro, a la escuela, a los padres, al gobierno y a la sociedad en general.

La evaluación ha de ser una parte planificada y directamente relacionada con las otras decisiones de educación continua; no debería ser un añadido artificial.

Hay cuatro maneras diferentes de conducir la evaluación:

- Los estudiantes dan su opinión;
- Sus empleadores valoran la mejora de su competencia;
- Los formadores examinan qué han aprendido los estudiantes (cuando éste es un proceso formal, puede conducir a la certificación); y,
- Un comité externo valora las mejoras de la competencia de los estudiantes.

Una característica común a las distintas maneras de conducir la evaluación es que, en la práctica, todas ellas suelen incluir preguntas para recoger la opinión de los usuarios directos de la capacitación (el empleado o el aprendiz del curso): el cliente directo, en definitiva.

Para recoger adecuadamente la opinión del aprendiz, hay que tener en cuenta que los cuestionarios de evaluación de la educación continua no han de ser complicados ni tampoco han de buscar respuestas provocativas. Por otro lado, los estudiantes han de ser completamente honestos con sus respuestas; normalmente hay una diferencia (positiva o negativa) entre lo que piensan y lo que escriben o dicen.

Los resultados de la evaluación proporcionan a los organizadores de la educación continua una visión sobre las características de la capacitación, que cabe mejorar. No obstante, no dan una clara indicación sobre si se han producido mejoras en la situación (o el rendimiento) de trabajo (las consecuencias prácticas de la capacitación recibida) para mejorar lo que se había planteado inicialmente la educación continua.

Las estrategias de evaluación más comprensibles pueden incluir preguntas sobre:

- La importancia de la capacitación: hasta qué punto los objetivos de la capacitación y el contenido eran adecuados;
- La adecuación de los objetivos de capacitación iniciales: hasta qué punto las especificaciones de capacitación iniciales y el propósito de las actividades de capacitación eran correctos;

- La aplicación al trabajo: hasta qué punto los estudiantes fueron capaces de usar y aplicar lo que aprendieron en el lugar de trabajo;
- El valor añadido del proceso de capacitación, por ejemplo, los beneficios de la interacción social y el trabajo en equipo;
- La responsabilidad de recoger y procesar datos; y,
- El lugar, el tiempo y la frecuencia de la evaluación.

En la gran mayoría de cursos de educación continua, estas consideraciones conducen al uso de un cuestionario de evaluación sencillo, que ha de ser rellenado por los estudiantes al final del curso. El procesar los datos suele ser un proceso bastante rígido.

En cursos más largos puede haber varios de estos tipos de cuestionarios; por ejemplo, uno por día, módulo o capacitador. A veces, se pregunta a los estudiantes o a sus superiores unos cuantos meses antes de que se acabe el aprendizaje. Esto permite introducir mejoras en el proceso educativo, aunque hay que reconocer que existen diversos factores que pueden dificultar la introducción de determinadas mejoras, una vez que el curso ya se está realizando.

En las actividades de tiempo inferior a 30 horas, se requiere aplicar un único cuestionario global que intente captar el mayor número de aspectos. En cambio, en las actividades de más de 30 horas, además de la aplicación de un cuestionario global al final de la actividad, se puede aplicar un cuestionario específico sobre el profesorado cada vez que se produzca un cambio. La finalidad general de estos cuestionarios es conocer cuál es la opinión puntual de los participantes en una actividad de educación continua, ya sea sobre el contenido del programa o sobre su desarrollo, para obtener un índice de satisfacción del cliente-usuario (que no tiene por qué coincidir necesariamente con la del cliente-empresa).

De lo anteriormente dicho podemos concluir que los componentes del sistema de educación continua nos muestran los elementos que son necesarios para desarrollar satisfactoriamente un programa y posteriormente tener una proyección a nivel profesional.

La educación continua trata de enfatizar el hecho de “que en una sociedad cambiante el aprendizaje no concluye, reclama y origina acciones educativas de compensación y actualización de saberes para permitir al adulto una participación activa e inteligente en el acompañamiento y control del cambio. Sin embargo, hay autores que consideran que la educación continua se extiende por todos los años de la vida de una persona y todos los niveles formales de aprendizaje.

Si bien la educación continua ha sido objeto de interés y de una relativa ocupación de la SEP, y de universidades que gozan de la autonomía universitaria, los diversos propósitos enunciados aquí no han tenido todavía niveles de concreción suficientes en las propias instituciones de educación superior. Sin embargo, en la medida en que se vaya introduciendo en la conciencia, pero también en los hechos, la exigencia de la competitividad internacional en las prácticas profesionales y en los procesos productivos, los servicios de educación continua tendrán sin duda mayor demanda y un papel más importante y habrá de darse una mejor organización, coordinación y formalización de este tipo de servicios. Y en un futuro no muy lejano se legisle la Ley que regule el desempeño de los profesionales de la educación superior como en educación básica, que permita el desarrollo profesional continuo en todo el Sistema Educativo Nacional.

Excelencia académica

La excelencia académica se refiere a calidad de ideas, principios y actuaciones, tanto de profesores como de alumnos; es un concepto que va más allá de un simple cumplimiento de los deberes, es más bien, una forma de vida coherente entre lo que decimos y lo que hacemos; misma que solo es posible en un marco de libertad, competencia y respeto.

La excelencia y calidad académicas constituyen elementos claves y controversiales en la educación superior por lo que se deben analizar las diferentes variables que en ella intervienen (Bustamante Rojas, 2010). De acuerdo con lo anterior, en el presente apartado se analizarán los diversos factores que influyen en la educación superior, los cuales pueden contribuir a lograr la excelencia como tal.

Entre los factores que deben ser abordados; están, por un lado, la globalización y las necesidades de calidad que conlleva este hecho, y junto con ella la necesidad de fortalecer la capacidad de formar personas con las competencias idóneas para poder desarrollarse en el mercado laboral.

En segunda instancia, es importante abordar el proceso de evaluación y acreditación por parte de organismos nacionales e internacionales, debido a las necesidades que el mundo global nos exige.

Finalmente se precisa de una negociación y financiación eficaz y eficiente, que logre la competitividad de las universidades.

Se precisa el análisis de estas características, con el fin de detectar las fallas que se han presentado en la educación superior en nuestro país, y poder reunir el nuevo

tipo de profesional a formar, así como el docente que nuestras universidades necesitan.

Conclusiones del capítulo II

A manera de conclusión en este capítulo se pueden establecer las siguientes ideas para un concepto de formación más comprensivo:

- * La formación es un proceso dialéctico eminentemente personal.
- * La trascendencia de la subjetividad se realiza al ponerse el sujeto en formación en relación con los otros y posteriormente al realizar el retorno sobre sí mismo.
- * La relación con los otros implica esencialmente apropiación y el retorno sobre sí mismo implica necesariamente reconstrucción.
- * El contenido sobre el que trabaja el sujeto en formación son los órdenes socioinstitucionales y la cultura, sea de una sociedad en su conjunto, o de una organización laboral en lo específico.
- * Las prácticas laborales y/o profesionales atienden al proceso de formación en sus dos vertientes: apropiación y reconstrucción.
- * La ayuda al proceso de formación la realiza el formante a partir de cuatro etapas: identificación de necesidades de formación (fase diagnóstica), elaboración de los programas de formación (fase auricular), desarrollo de los programas de formación (fase de actuación del formante y del sujeto en formación) y evaluación de los programas de formación y de los aprendizajes desarrollados (fase de resultados).

El término formación es muy amplio, aún en el campo educativo donde alude a una gran cantidad de acciones y procesos. De manera general se entiende por formación “una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante” Ferry(1990).

Respecto a la educación continua está trata de enfatizar el hecho de “que en una sociedad cambiante el aprendizaje no concluye, reclama y origina acciones educativas de compensación y actualización de saberes para permitir al adulto una participación activa e inteligente en el acompañamiento y control del cambio. Sin embargo, hay autores que consideran que la educación continua se extiende por todos los años de la vida de una persona y todos los niveles formales de aprendizaje.

El papel de la educación continua se amplía en la medida que la actualización deja de ser un mero acto de transmisión de conocimientos para constituirse en un acto que recupera las aportaciones de académicos sobre todo en el ejercicio de la intersección entre dominios disciplinarios, una práctica que se viene desarrollando.

La Formación no consiste nada más en disponer de nuevos conocimientos sino también en saber cómo se generan nuevos conocimientos. La innovación de conocimientos también requiere innovación en las formas organizacionales que permiten impulsarlo, promoverlo y difundirlo.

Las prácticas especializadas encuentran su punto de contacto con las necesidades reales de la sociedad por medio de la gestión de la educación continua. Esta es una intermediación entre un centro que genera, administra y provee capital intelectual a un amplio sector profesional que busca actualizar, desarrollar o adquirir nuevas competencias por medio de diferentes modalidades y servicios educativos para emplearlas en un campo laboral cada vez más diversificado.

Los recintos institucionales en donde se proporcionan los servicios de actualización son las unidades de educación continua o de extensión creados expresamente para resolver requerimientos del entorno social y del campo profesional que otros espacios académicos, debido a la naturaleza de sus funciones y metas, no pueden atender las demandas correspondientes a la actualización de conocimientos.

La extensión universitaria es principalmente una comunidad orientada y enfocada hacia el cliente y el aprendiz. En consecuencia ha desarrollado sistemas, instalaciones y expertos dedicados a vincular efectivamente los recursos de conocimiento de las universidades con las oportunidades y problemas que enfrenta la comunidad externa. Lo anterior se logra proporcionando programas, productos y servicios que se distinguen en términos de alguna o varias dimensiones como a) tipo de audiencia: personas, organizaciones, comunidades a las que se dirige la actualización y b) propósitos formativos donde el proceso de desarrollo de conocimiento y su aplicación práctica abarca desde asuntos personales y profesionales hasta aquellos de orden cultural, transferencia tecnológica así como socioeconómicos y humanísticos, c) Contenido. Las currículas de los programas se diseñan a partir de un conocimiento basado en investigación y que desde diversas perspectivas se han extendido hacia áreas como estudios del medio ambiente, gobierno, promoción de la salud y bienestar, administración industrial de tecnología y estudios de la mujer y d) Tecnología educativa relacionada con la aplicación de métodos, técnicas y sistemas de diseño instruccional, que incluyen enseñanza presencial, a distancia, basada en competencias, aprendizaje autodirigido, etc., entre las dimensiones más importantes.

Los espacios académicos orientados a la Formación profesional por ejemplo tienen límites para asimilar los saberes recientes en las estructuras curriculares. De hecho, los planes de estudio se diseñan para satisfacer ciertas necesidades formativas básicas de acuerdo con un perfil deseable de profesionista, donde se reconoce que el acervo de conocimientos, habilidades y técnicas contenidos en los planes de estudio se mantienen en un umbral de actualidad relativamente aceptable. La incorporación de nuevos saberes en un plan de estudios enfrenta entre otras dificultades la compleja red de procedimientos administrativos, académicos e intelectuales entre los agentes para llegar a poner en marcha un nuevo plan prospera en plazos tan extendidos que la actualización se constituye más en un ideal de referencia que un valor pragmático. Por lo tanto la enseñanza superior se concentra en la transferencia de recursos patrimoniales del dominio disciplinario para la formación profesional. Otro espacio académico, como el posgrado, encamina sus compromisos formativos a mediano y largo plazo, habilitando sustancialmente en la docencia y en la investigación. Este último es el espacio en donde se ha mostrado, cuando menos, el interés institucional por incorporar los avances y las aportaciones de los investigadores de diferentes dominios disciplinarios a los procesos de alta especialización profesional. Es una actividad formativa institucionalmente enmarcada donde al alumno se le orienta por medio de un sistema tutorial a realizar investigación bajo ciertos requisitos para obtener un grado que le acredite como practicante de la ciencia. El punto crítico de este nivel no es la transferencia de las innovaciones de los dominios disciplinarios sino la restricción impuesta por el marco institucional que concentra y privilegia en el posgrado la responsabilidad de impulsar y desarrollar las competencias tanto intelectuales como metodológicas para realizar la investigación. La virtud de la creación y la innovación no se genera exclusivamente en los recintos legitimados como centros, institutos o unidades, ni la innovación de los recursos patrimoniales se transfiere tan sólo en un ejercicio de obtención de grado.

El sentido tanto de lo educativo como de la continuidad son términos que señalan otro camino a la creación del conocimiento más en el sentido de su posibilidad de actualización además de aquel que se le asigna tan sólo para la transferencia de saberes prácticos.

Podría decirse que el sentido adicional de actualización de conocimientos consiste en el tránsito de las soluciones disponibles a soluciones inéditas. La actualización es una práctica que no se circunscribe al mero acto de poner al día novedades en el campo profesional como conocimientos, aplicaciones tecnológicas, y servicios educativos.

Por lo tanto tratar en una investigación sobre las formas de pensar y los sistemas de representar la Formación, implicaría no sólo dar cuenta de la Formación que

existe, del recuento de lo que es y de lo que ha venido siendo; también sería la oportunidad para exponer como ha sido pensada y representada en sus programas; para analizar el régimen que configura lo que se piensa, se dice y se hace con relación a la formación, a su régimen de verdad, a sus relaciones de poder; para construir otros modos de interrogación, otro sistema de preguntas, otra forma de visibilidad; y desde el ámbito de la formación, comenzar a preguntarse, por ejemplo: ¿Quiénes somos? ¿Cómo hemos sido constituidos? ¿Cómo actuamos sobre los demás? ¿Cómo nos constituimos en agentes morales? ¿Cómo hemos sido constituidos en sujetos educativos? ¿Cómo constituirnos de otro modo?

En otro orden de ideas algunas ocasiones las acciones de Educación Continua se llevan a cabo sin planeación y evaluación, lo que acarrea como consecuencia que la oferta educativa no dé una respuesta precisa a las necesidades de los diferentes usuarios y sectores, ya que no se realizan estudios de detección de necesidades ni de impacto. Además, esto impide presupuestar y programar los recursos requeridos. Lo vivimos día a día con universidades privadas consideradas “patito” y de “prestigio” que aun sin evaluar el plan de estudios de posgrado vigente, ya están en la elaboración de uno nuevo, con la idea de competir y estar a la vanguardia en servicios con otras instituciones.

CAPÍTULO III

Los retos de la educación superior para el Siglo XXI.

Estos plantean la necesidad de un nuevo proceso educativo, fundamentado en los principios de excelencia, calidad y equidad.

Inicialmente, es importante considerar entonces el concepto de excelencia académica, Moreno dice al respecto: tratar la excelencia académica es lo mismo que referirse hoy a la necesidad, que tienen las universidades mexicanas de cultivar con rigor sus fines sustantivos de enseñar, investigar, difundir la cultura.....con la finalidad suprema de servir al país. Las frases de Moreno van acorde con la calidad de ideas, principios y actuaciones, de la que se ha hablado en esta investigación; sin embargo, menciona también un punto importante, “servir al país”. La excelencia académica, va de la mano con el compromiso social; no se debe enseñar e investigar, sin involucrar a la sociedad en busca del beneficio recíproco.

Hoy en día nuestra sociedad mexicana exige mayor preparación y un mejor nivel en nuestro sistema educativo, siendo esto la mejor oportunidad para que nuestro país progrese. Mientras por un lado, el gobierno promueve este tipo de preparación, por otra parte, crea instituciones de bajo nivel académico, en donde no hay ese tipo de exigencias (solo para cubrir la matrícula), además de que da permisos “al por mayor” a escuelas privadas, que en muchos de los casos tienen un nivel inferior a muchas de las escuelas públicas. Desde luego hay escuelas de calidad, pero son destinadas a un mínimo porcentaje de la población (INEE, 2016).

No hay congruencia en nuestro sistema educativo mexicano; oficialmente el país quiere profesionistas capaces de trabajar en distintas áreas e incluso en una en particular (especializándose), personas que actúen con juicio crítico, maestros capaces que puedan mejorar nuestra educación; mientras que el currículum oculto nos brinda en su mayoría, personal técnico y mano de obra barata; estudiantes con calificaciones disfrazadas, personas que se dejan llevar por la mayoría, aturdidos con programas y comerciales de TV o incluso con discursos mediocres de nuestros políticos y autoridades sin preparación.

¿Cómo se puede hacer frente a los valores y normas sociales y culturales, mientras vemos que algunos de nuestros diputados o gobernadores, se pierden en el alcohol, son pederastas, boxeadores, artistas, hijos de la familia revolucionaria? ¿En dónde queda la motivación para prepararse, si los gobernantes o incluso narcotraficantes

o secuestradores, tienen el poder sin ningún esfuerzo? De esta manera no puede haber formación cultural, ni científica, ni un compromiso social y mucho menos la calidad y excelencia académica que se busca.

Para lograr esta calidad que conduce a la excelencia académica, se propone cuatro conceptos importantes que deben desarrollarse: eficacia, eficiencia, equidad y pertinencia, entre otros.

Eficacia se define como la capacidad que tiene el sistema educativo de lograr los resultados que se propone con todos sus alumnos, eficiencia es la capacidad que tengamos de hacer lo mejor con los recursos con que contamos”, “pertinencia es dar respuestas a las necesidades que la sociedad tiene respecto de la educación” y “equidad es ayudar más a quienes más lo necesiten.

Lo que menciona (Schmelkes, 2008), es lo ideal que debemos buscar en nuestra enseñanza, no solo dentro de las aulas, sino fuera de ellas. La pertinencia de la que se ha hecho mención: se deben dar respuestas a las necesidades de la sociedad, lograr profesionistas competentes en su área.

A principios de este siglo los criterios de competitividad giraban alrededor del costo (bajo); los productos no eran necesariamente innovadores ni de calidad. Ello ha ido transformándose con el correr del siglo y en las últimas décadas se ha elevado el nivel de competitividad de la producción con énfasis en los procesos de innovación (productos y procesos). El conocimiento tecnológico ha devenido particularmente importante, lo cual ha llevado al primer plano los procesos de investigación y desarrollo, y de innovación tecnológica (Benavides, 2004).

En los años recientes los mercados nacionales han crecido apreciablemente, y se ha producido una gradual apertura hacia los mercados internacionales. En las economías de los países industrializados se afianza la producción flexible, en la cual, con la automatización y el uso de sistemas informatizados, es posible fabricar productos individualizados, a medida, en una infinidad de gamas (máquinas con procesadores incorporados en sus mandos, máquinas de control numérico, etc.); sin reducir los volúmenes de producción, se fabrica una gran diversidad de productos (gama de producción flexible).

Martínez (Martínez Migueléz, 2000) habla al respecto: “a racionalidad de las empresas se ha desplazado de la función de producción a una función de productividad y, sobre todo, de competitividad.

Lo que habla Martínez, nos sitúa en nuestra realidad; los profesionistas que necesita nuestro país, deben desarrollar competencias para ser productivos en nuestra sociedad. Los efectos de la globalización no recaen solo en la producción, sino que tienen una influencia directa en la educación, debido a la necesidad de mano de obra competente, así como de investigación e innovación tecnológica.

Debido a la importancia de la formación basada en competencias se cita la definición de Tobón, quien puntualiza como competencia el planear la vida con base en un proyecto personal para alcanzar la plena autorrealización, teniendo como referencia un diagnóstico de necesidades vitales y valores.

Efectivamente, las competencias que deben desarrollarse en los estudiantes, van enfocadas a un proyecto de vida, a varios aspectos que se deben de considerar.

Delors menciona cuatro aspectos importantes aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Un problema quizá importante en nuestra educación superior, radica en que las universidades se enfocan mayormente al “aprender a conocer”, y dejan de lado los demás puntos; quizá algunas también se orienten en el “aprender a hacer”; sin embargo, no tienen la vinculación directa con las empresas, y no llegan a cubrir las necesidades que éstas requieren. En cuanto el “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”, son fundamentales, sobre todo debido a que durante la vida laboral, forzosamente estamos involucrados en grupos y cuando un individuo tiene estas competencias desarrolladas, es más sencilla la organización del trabajo, y se puede lograr realmente el compromiso social que se busca en los profesionistas.

La universidad debe hacer un esfuerzo por entender las señales de la sociedad, y si la sociedad cambia continuamente, la universidad tiene que seguirla. Tiene que formar profesionales, ingenieros y científicos que correspondan al entorno productivo. La universidad no debe sacrificar la formación integral, humanista, de ingenieros y científicos, con conciencia social y respeto al medio ambiente y la comunidad. No obstante, evitando comercializar la formación profesional, se debe responder tanto a criterios sociales y ambientales como a las demandas del mercado, y más específicamente del mercado ocupacional.

Para lograr esta integración de la universidad con el mercado ocupacional y las necesidades sociales y globales, se requiere de sistemas de información y procesos

de evaluación de la calidad de los servicios educativos. Y aún hoy en día, la cultura y los procesos de evaluación son bastante incipientes.

Por el objeto de estudio de esta investigación, es importante detenernos en una breve descripción de cada uno de los programas y fondos destinados a los procesos de evaluación y acreditación en nuestro país:

- Evaluación de instituciones. Permite buscar una conducción más coherente del sistema universitario nacional dada su diversidad. A partir de 1990 se dio inicio a este tipo de evaluaciones tanto en las universidades como en los institutos tecnológicos públicos, para conocer puntualmente los resultados de cada universidad y para el ordenamiento institucional; por ejemplo, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) o el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU).
- Acreditación de instituciones. Es el primer organismo acreditador para instituciones de educación superior en México se da en 1992 el sector privado, a través de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).
- Evaluación de programas académicos. En 1991 se constituyeron los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, siendo los pares los que opinan sobre la pertinencia y deficiencias de un programa académico.
- Acreditación de programas académicos. Esta acreditación busca reconocer y garantizar al público la existencia de un conjunto de normas y criterios mínimos de buena calidad en los programas académicos. En el año 2000 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).
- Acreditación de programas de posgrado. Desde 1992 se creó un procedimiento para reconocer la calidad de los programas de posgrado por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).
- Evaluación de proyectos para asignar recursos económicos. Esta modalidad, iniciada en 1990, consistió en asignar recursos extraordinarios para los proyectos universitarios que eran sugeridos por los resultados de los autoestudios institucionales y que podrían conducir a una mayor calidad educativa. Para ello se creó el Fondo para Modernidad de la Educación Superior (FOMRS).

- Exámenes generales de alumnos. Estos comprenden los exámenes generales de ingreso a bachillerato y a licenciatura, y exámenes generales de egreso de licenciatura. Son aplicados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que fue constituido en 1994.
- Evaluación del personal académico para acceder a estímulos. Tendencia relevante en los noventa es la articulación de una serie de procedimientos de evaluación del desempeño individual así como de programas de formación y actualización académica, que permiten acceder a mejores formas de remuneración o concursar por una serie de estímulos, a ello responde el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y las becas por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- Evaluación internacional o reconocimiento internacional de la certificación profesional. El proceso de internacionalización y los crecientes cambios académicos, requieren de comparaciones en los estándares internacionales.
- El Instituto Nacional de la Evaluación Educativa, recientemente creado (septiembre del 2013)

Todos estos organismos se encargan del proceso de evaluación en nuestro país; sin embargo no hay una cultura real de evaluación, pues las universidades en su mayoría, no buscan este tipo de acreditaciones y una vez que son evaluadas, los resultados son deficientes; lo que nos conduce al hecho de que no pueda existir la eficacia, eficiencia, capacidad, pertinencia, y calidad de los servicios y actividades.

Nuestro país requiere en definitiva, mayor financiamiento para la Educación Continua por parte del gobierno, pues los mecanismos estatales de asignación de recursos continúan operando frecuentemente en forma inercial y automática, manteniendo los subsidios a la oferta tradicional de servicios, sin una vinculación con la “responsabilidad formal”, la calidad, el desempeño, la productividad, y los resultados.

Una alternativa que de cierta manera pudiera impulsar a México hacia una mejor educación, es la presión de organismos internacionales; pues nuestro país, como miembro de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), es evaluado a nivel internacional por varios organismos.

Según destacados investigadores, los criterios para reorientar las reformas de las instituciones de educación superior son los de la UNESCO, los cuales se resumen en: calidad, pertinencia e internacionalización. La calidad entendida multidimensionalmente –calidad del personal docente, de los programas académicos, de los estudiantes-; pertinencia como el modo como la universidad responde a las necesidades económicas, sociales y culturales de su entorno; e internacionalización entendida tanto en lo que significa el carácter universal del conocimiento como los actuales procesos de integración económica. Los mecanismos de evaluación y acreditación son entendidos como estrategias para dar respuesta a estos retos.

Los criterios son muy adecuados; sin embargo, en nuestra realidad nos damos cuenta que tenemos deficiencias enormes en nuestro sistema educativo, pero a esto se suma que el tipo de evaluaciones que se llevan a cabo no es congruente con nuestra realidad social.

3.1 Educación para todos

La UNESCO en su última declaración en el área educativa, establece el movimiento mundial de Educación para Todos (EPT), que tiene por objetivo satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a cumplir en el 2015.

Los puntos que se establecen en dicha declaración son los siguientes:

1. La EPT es un derecho. La Declaración Universal de Derechos Humanos también postula que “toda persona tiene derecho a la educación” (Artículo 26). El propósito actual es dar a cada persona la posibilidad de aprender y beneficiarse de la enseñanza básica –no por un azar de circunstancias, no como un privilegio, sino como un derecho.
2. La EPT nos concierne a todos. Por iniciativa de la UNESCO y de otras cuatro organizaciones de las Naciones Unidas: el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) y el Banco Mundial (BM); se ratifica el compromiso y aprobación de los seis objetivos de la EPT. Estos objetivos reflejan una perspectiva global de la educación, desde el cuidado y el desarrollo de la primera infancia hasta la alfabetización y la adquisición de competencias para la vida activa por parte de jóvenes y adultos.

3. La EPT es indispensable para el desarrollo. La educación es una de las bases para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio acordados en 2000, porque es esencial para dotar a los niños, jóvenes y adultos de los conocimientos y las competencias que les permiten tomar decisiones bien fundadas, mejorar su salud y nivel de vida, y lograr un medio ambiente más seguro y sostenible. Como señaló en 1996 el Informe Delors, la educación nos permite aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir. Dicho de otro modo, la educación nos da la posibilidad de alcanzar nuestro máximo potencial en tanto de seres humanos. La construcción de un mundo de paz, dignidad, justicia e igualdad depende de múltiples factores, entre los cuales la educación es sin duda uno de los más importantes.
4. La EPT es, como su nombre indica, “para todos”. Hoy en día, más del 55% de los menores no escolarizados son niñas y las mujeres representan dos tercios de los adultos analfabetos. Para compensar esta asimetría hacen falta esfuerzos especiales, desde la contratación de maestras que ayuden a las familias más pobres hasta la creación de contextos escolares más propicios para las niñas. Otros grupos han sido también desatendidos: las poblaciones indígenas y las que residen en zonas rurales muy remotas, los “niños de la calle”, los inmigrantes y los nómadas, los discapacitados, las minorías lingüísticas y culturales, por sólo mencionar a unos cuantos.
5. La EPT a todas las edades y en todos los contextos. Los seis objetivos de la EPT hacen hincapié en la posibilidad de que cada persona se beneficie de la educación básica, desde los niños que participan en programas en el hogar y preescolares, hasta los adultos, pasando por los alumnos de la enseñanza primaria, los adolescentes y los jóvenes.
6. La EPT es sinónimo de aprendizaje integrador de calidad. La calidad de la educación depende fundamentalmente del proceso de enseñanza/aprendizaje, así como de la pertinencia de los planes de estudio, la disponibilidad de materiales didácticos y las condiciones del entorno docente. Por consiguiente, se hace hincapié en la prestación de servicios educativos que respondan a las necesidades del educando y sean pertinentes para su vida.
7. La EPT está dando grandes resultados. El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, que se publica anualmente, supervisa los avances en la consecución de los seis objetivos de la EPT, compara la situación de la enseñanza entre los países y define las tendencias. Los últimos números del Informe aportan pruebas de los notables progresos realizados en la educación desde el año 2000 y demuestran que esas metas educativas son asequibles.
8. La EPT afronta todavía muchos retos. En la actualidad, los adelantos en pos de los objetivos de la EPT no son lo suficientemente rápidos como para que

todos los países cumplan con lo previsto al 2015. Según cálculos recientes, hay unos 75 millones de niños que todavía no están escolarizados y se calcula que alrededor de 776 millones de adultos –el 16% de la población mundial- no han tenido oportunidad de aprender a leer y escribir. Millones de alumnos dejarán los estudios o abandonarán la escuela sin haber adquirido siquiera las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética. La pobreza, el aislamiento geográfico, el sexo, el idioma y la condición étnica son algunos de los obstáculos que entorpecen el progreso. Las tareas de aumentar el número y la calidad de los maestros, mejorar la gestión de las escuelas y del sistema educativo, llegar a los grupos menos favorecidos y marginados, y hacer frente a las consecuencias del VIH y el SIDA, requieren todas ellas medios más innovadores e intensivos de ofrecer posibilidades de aprendizaje.

9. La EPT necesita el apoyo de todos. Para alcanzar los objetivos de la EPT hace falta dinero, personal, competencias técnicas, instituciones operativas y, por último pero no menos importante, voluntad política. La UNESCO labora para mantener el impulso de la comunidad internacional mediante un Grupo de Trabajo y un Grupo de Alto Nivel sobre la EPT y lleva a cabo la coordinación de las actividades en el mundo entero. Los organismos de ayuda y los bancos de desarrollo, como el Banco Mundial, están destinando cada vez más recursos a la educación, aunque todavía se dista mucho de alcanzar el importe que se considera necesario para lograr el objetivo de la educación primaria universal, por no hablar de los otros cinco objetivos.
10. La EPT tiene un efecto multiplicador. Al mejorar la capacidad de la gente para iniciar, gestionar y mantener cambios positivos en su vida, la educación tiene un gran efecto multiplicador que aporta beneficios duraderos a las familias y las comunidades.

Los objetivos y metas de la Educación Para Todos (EPT), definitivamente buscan una mayor equidad en la educación, para lograr el avance de todos los países del mundo; sin embargo, sabemos que para alcanzarlos, se debe partir del interés por parte del gobierno del país que se trate; y desafortunadamente en nuestro país, las políticas educativas y la fluidez y veracidad de las evaluaciones, deja mucho que desear, ya que se implementan de manera fallida.

En cuanto a las aportaciones de la UNESCO a nivel internacional, se encuentra la fundación de la GUNI (Global University Network for Innovation), misma que fue creada en 1999 por la UNESCO, la Universidad de Naciones Unidas (UNU) y la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC); después de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior de 1998, para dar continuidad y facilitar la

aplicación de sus decisiones principales. 179 instituciones de 68 países son miembros GUNI (2004).

La misión de la GUNI es contribuir al fortalecimiento del papel de la educación superior en la sociedad a través de la renovación y la innovación de la educación superior cuestiones principales en todo el mundo bajo una visión de servicio público, la pertinencia y responsabilidad social.

Objetivos de Desarrollo del Milenio

Otra de las organizaciones con aportaciones a nivel mundial en miras del nuevo milenio, es la del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo).

Durante la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, celebrada en 2000, los líderes del mundo asignaron al desarrollo un papel central dentro del programa mundial mediante los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que establecen metas claras para reducir la pobreza, la enfermedad, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente y la discriminación contra la mujer para el año 2015. Presente en 166 países, el PNUD utiliza su red mundial para ayudar al sistema de las Naciones Unidas y a sus asociados a despertar una mayor conciencia y verificar los progresos realizados, a la vez que conecta a los países con los conocimientos y los recursos necesarios para lograr estos objetivos (ONU, 2015).

La Declaración del Milenio es la promesa más importante que jamás se ha hecho a las personas más vulnerables del mundo. Las responsabilidades que se derivan de la Declaración han generado un nivel sin precedentes de compromiso y colaboración para mejorar las vidas de miles de millones de personas, y para crear un ambiente que contribuya a la paz y la seguridad mundial.

Los ODM representan una asociación global que ha surgido de los compromisos y metas establecidas en las cumbres mundiales de los años noventa. Como respuesta a los principales desafíos de desarrollo y a la voz de la sociedad civil, los ODM promueven la reducción de la pobreza, la educación, salud materna, equidad de género, y apuntan a combatir la mortalidad infantil, el VIH/SIDA y otras enfermedades (UNDP, 2008).

Con meta al 2015, los ODM son un conjunto de objetivos acordados que se pueden cumplir si todos los actores hacen su parte. Los países pobres se han comprometido a gobernar mejor e invertir en sus poblaciones con salud y educación. Los países

ricos se han comprometido a apoyarlos a través de la asistencia, alivio de la deuda y a través de un sistema comercial más justo.

El PNUD (2008) trabaja con una amplia gama de asociados en la creación de coaliciones para el cambio a fin de apoyar los Objetivos a nivel global, regional y nacional, medir el progreso hacia su logro y ayudar a los países establecer la capacidad institucional, las políticas y los programas necesarios para el logro de los ODM.

En 2005, la oficina de PNUD en México preparó, conjuntamente con el gobierno mexicano, un informe en el que se dieron a conocer los avances para el cumplimiento de los ODM en el país; y en 2006 se realizó una consulta nacional en la que se entrevistó a 140 de actores claves de la vida del país para conocer su visión y perspectiva en cuanto a la necesidad de que México adapte los ODM a las realidades del país y a las condiciones para su cumplimiento.

Asimismo, es conveniente insistir en lo señalado en el Informe de Avance 2005 respecto a la necesidad de consensuar metas que sean más acordes a una nación de ingreso medio como México. Los ODM son una oportunidad para plantear una agenda de desarrollo que incorpore nuestros principales retos y problemas, así como las estrategias para darles solución.

En seguimiento a esta primera evaluación, en 2006 se preparó un nuevo Informe, actualizando la información para cada uno de los indicadores relacionados con los ODM en México y elaborando un diagnóstico de la situación de la población indígena del país para cada uno de los objetivos. En este segundo Informe también se presentan los puntos de vista de la sociedad civil y la academia sobre la realidad mexicana frente a los ODM, con base en un ciclo de seminarios académicos realizado en instituciones de educación superior y del gobierno federal, y en la Consulta Nacional sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

La lógica de la evaluación en nuestro país es consistente, ya sea por la voluntad propia de las autoridades educativas gubernamentales o la presión que las circunstancias ejercen sobre las instituciones universitarias. Así, México ha sido objeto de evaluaciones externas de su sistema de educación superior por diversos organismos internacionales, como el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), el Banco Mundial o los solicitados a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Adicionalmente, como miembro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL); nuestro país recibe las recomendaciones –a nivel mundial, regional y nacional- para atender las

deficiencias en materia de educación superior, sin embargo, no hay un seguimiento, ni un financiamiento efectivo, que lleve al logro de dichas recomendaciones (Lopez-Barajas, 2005).

Podemos concluir en que la excelencia académica constituye uno de los elementos de mayor importancia y controversia en la educación superior de nuestra época; pues su determinación se encuentra estrechamente vinculada a los procesos de desarrollo de competencias, acreditación y evaluación, así como la importancia de un financiamiento adecuado por parte del gobierno o de instituciones privadas, que contribuyan a un mejoramiento en la calidad que se brinda en las universidades; distribuyendo los recursos de manera pertinente, inicialmente en la preparación de los docentes, para que dirijan adecuadamente a sus alumnos, y lograr que tengan esas capacidades y competencias, para que puedan llegar a ser los profesionistas que el mercado laboral y global requiere.

Si bien, existen coincidencias en algunas de las políticas o propuestas recomendadas por los organismos para atender la problemática de los sistemas educativos en nuestro país, existen intereses políticos (protagonismos partidistas, con fines electorales) que no permiten que nuestro país pueda aprovechar todos los recursos con que cuenta en torno a la educación superior (Muñoz, 2016).

Tal como propone la UNESCO, se debe impulsar el desarrollo humano sostenible, el cual se concibe no sólo en un perfeccionamiento en el sentido empresarial de la expresión, sino en un sentido más amplio, con la educación y la formación como elementos esenciales...La recomendación de este organismo es muy clara: el Estado debe considerar la inversión en la educación como una inversión social a mediano plazo y resulta urgente que los países en desarrollo refuercen el financiamiento que permita el crecimiento de su matrícula (2017).

3.2 Sociedad del Conocimiento

En el marco de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI), hay dos términos que han ocupado el escenario: sociedad de la información y sociedad del conocimiento, con sus respectivas variantes. Pero, si bien el marco impuso el uso del primero, desde un inicio provocó disconformidad y ningún término ha logrado un consenso.

La noción de sociedad del conocimiento (knowledge society) surgió hacia finales de los años 90 y es empleada particularmente en medios académicos, como alternativa de algunos a “sociedad de la información.

La UNESCO, en particular, ha adoptado el término “sociedad del conocimiento” (Blind, 2005), o su variante “sociedades del saber”, dentro de sus políticas institucionales. Ha desarrollado una reflexión en torno al tema, que busca incorporar una concepción más integral, no en relación únicamente con la dimensión económica.

Por ejemplo, Abdul Waheed Khan (subdirector general de la UNESCO para la Comunicación y la Información), escribe: “La sociedad de la Información es la piedra angular de las sociedades del conocimiento. El concepto de “sociedad de la información”, a mi parecer, está relacionado con la idea de la “innovación tecnológica”, mientras que el concepto de “sociedades del conocimiento” incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora (UNESCO, 1998). El concepto de “sociedades del conocimiento” es preferible al de la “sociedad de la información” ya que expresa mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se están dando. (...) el conocimiento en cuestión no sólo es importante para el crecimiento económico sino también para empoderar y desarrollar todos los sectores de la sociedad.

Un matiz en este debate, que solo concierne a los idiomas latinos, es la distinción entre sociedad del “conocimiento” o del “saber” (ambos traducen el término inglés “knowledge society”). La noción de “saberes” implica certezas más precisas o prácticas, mientras que conocimiento abarca una comprensión más global o analítica. André Gorz considera que los conocimientos se refieren a “contenidos formalizados, objetivados, que no pueden, por definición, pertenecer a las personas... El saber está hecho de experiencias y de prácticas que se volvieron evidencias intuitivas y costumbres”. Para Gorz, la “inteligencia” cubre toda la gama de capacidades que permite combinar saberes con conocimientos. Sugiere, entonces, que “knowledge society” se traduzca por “sociedad de la inteligencia (Gorz, 2009).

En todo caso, por lo general, en este contexto se utiliza indistintamente sociedad del conocimiento o del saber, si bien en español conocimiento parece ser más usual.

Manuel Castells por ser uno de los investigadores que más ha desarrollado el tema, además de ser una autoridad reconocida en la materia, define a la sociedad del conocimiento como:

Se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una

revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, en la generación del conocimiento y en las tecnologías de la información (Castells, 2000).

Yves Courrier, refiriéndose a Castells, diferencia los dos términos de esta forma: “sociedad de la información” pone el énfasis en el contenido del trabajo (el proceso de captar, procesar y comunicar las informaciones necesarias), y “sociedad del conocimiento” en los agentes económicos, que deben poseer cualificaciones superiores para el ejercicio de su trabajo (UNESCO, 2004).

En cuanto al debate en torno a “sociedad del conocimiento”, quienes lo defienden consideran que evoca justamente una visión más integral y un proceso esencialmente humano. Otros, sin embargo, la objetan por la asociación con el concepto dominante, que reduce el conocimiento a su función económica (la noción, por ejemplo, del “knowledge management” en las empresas, que apunta esencialmente a cómo recabar y sacar provecho de los conocimientos de sus empleados); o que valora solamente el tipo de conocimiento supuestamente objetivo, científico y digitalizable en desmedro de aquellos que no lo son.

Una variante interesante, que surgió en el marco de los debates en torno a la CMSI, si bien tuvo poco eco en el proceso, es la de “sociedad(es) del saber compartido” o “de los saberes compartidos”.

Fue propuesta, entre otros, por Adama Samassékou (en ese entonces presidente del buró de la CMSI), quien dijo de la sociedad de la información: Es importante comprender qué cubre este concepto: no se trata de una información que se difunde y se comparte sino más bien de una sociedad en la que se quiere comunicar de otra manera y compartir un saber. Se trata, pues, de una sociedad del saber compartido y del conocimiento.

A continuación presentamos los contenidos teórico-conceptuales sobre la sociedad del Conocimiento de algunos autores.

La sociedad del conocimiento según la autora Cristina Chaminade: (2012).

La sociedad del conocimiento, supone un nuevo cambio en la composición de los factores; el conocimiento se convierte, sin duda, en el factor productivo fundamental, seguido, aunque a cierta distancia, por el capital y la mano de obra. La sociedad del conocimiento se caracteriza por:

a) Su constante cambio y evolución

- b) El conocimiento es el recurso clave en la actividad económica
- c) Las inversiones en recursos humanos, tecnología, publicidad, etc, son fundamentales para mantener la competitividad
- d) Y finalmente, es intensiva en tecnología.

El cambio hacia la sociedad del conocimiento queda patente en una multitud de elementos que nos rodean.

La sociedad del conocimiento según Louiza An.

La sociedad del conocimiento se puede definir como aquella en donde, a los factores tradicionales de producción de riqueza: Trabajo, capital, y tierra, se añade otro factor: el conocimiento, cuya importancia relativa es cada vez mayor.

Se llega a esta sociedad gracias a un interesante fenómeno de realimentación en el cual los avances en el conocimiento posibilitan unos desarrollos tecnológicos que a su vez permiten el manejo eficiente de la información y del conocimiento, formándose así un ciclo de vertiginoso desarrollo y producción de nuevo conocimiento (An, 2012).

Ahora bien, si desde nuestra posición de educadores reflexionamos sobre este tipo de sociedad del conocimiento, que ya es una realidad por lo menos en una parte significativa del mundo, nos encontramos con que en nuestro medio la educación no está adecuada para preparar las actuales y futuras generaciones para esa sociedad. En nuestro sistema educativo pecamos de excesiva laxitud y falta de focalización para orientar a los estudiantes a ser participes activos de esa nueva sociedad, a la cual pueden aportar productivamente desde su visión particular (Terrazas Pastor, y otros, 2013).

Sin embargo, precisamente en tal sociedad la información y la tecnología son una especie de recursos transnacionales, donde a pesar de que subsisten muchísimas desigualdades sociales al respecto – en cierto sentido el conocimiento deja de ser un privilegio de unos pocos para ser accesible, y realmente necesario, para todo el que esté dispuesto a adquirirlo y se dedique a ello con empeño.

La sociedad del conocimiento según el autor Manuel Castells.

Castells señala que si bien el conocimiento y la información son elementos decisivos en todos los modos de desarrollo, "el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico" (Castells, 2000). Más adelante precisa: "Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos". Y acota: "La difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinirla sus usuarios. Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar.

Por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción".

En cuanto a la sociedad del conocimiento, Manuel Castells señala: "se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información" (2000).

La noción de "sociedad del conocimiento" (knowledge society) emergió hacia finales de los años 90; es empleada particularmente en medios académicos, como alternativa que ciertos prefieren a "sociedad de la información". La UNESCO, en particular, ha adoptado el término "sociedad del conocimiento", o su variante, "sociedades del saber", dentro de sus políticas institucionales.

La sociedad del conocimiento según Yves Courrier:

Yves Courrier refiriéndose a Castells, diferencia los dos términos de esta forma: "sociedad de la información" pone el énfasis en el contenido del trabajo (el proceso de captar, procesar y comunicar las informaciones necesarias), y "sociedad del conocimiento" en los agentes económicos, que deben poseer cualificaciones superiores para el ejercicio de su trabajo (UNESCO, 2005).

Con respecto a las visiones, se destacan los documentos que resultaron de la CMSI, por surgir de un proceso mundial. La Declaración de Principios de Ginebra (CMSI 2003-a), adoptada por los gobiernos, -con significativos aportes de sociedad civil-,

expresa en su primer artículo: Nosotros... declaramos nuestro deseo y compromiso comunes de construir una Sociedad de la Información centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y respetando plenamente y defendiendo la Declaración Universal de Derechos Humanos (UNESCO, 2005).

Por su parte, la Declaración de la Sociedad Civil extiende su visión sobre varios párrafos, pero lo esencial dice así: "Nos comprometemos a constituir sociedades de la información y la comunicación centradas en la gente, incluyentes y equitativas. Sociedades en las que todas y todos puedan crear, utilizar, compartir y diseminar libremente la información y el conocimiento, así como acceder a éstos, con el fin de que particulares, comunidades y pueblos sean habilitados y habilitadas para mejorar su calidad de vida y llevar a la práctica su pleno potencial". A continuación, esta Declaración añade los principios de justicia social, política y económica, y de la plena participación y habilitación de los pueblos; destaca los objetivos de desarrollo sostenible, democracia e igualdad de género; evoca sociedades en donde el desarrollo se enmarque en los derechos humanos fundamentales y esté orientado a lograr una distribución más equitativa de los recursos.

Consideraciones

El concepto actual de la "sociedad del conocimiento" no está centrado en el progreso tecnológico, sino que se considera como un factor del cambio social entre otros. Las "sociedades del conocimiento" no son simplemente sociedades con más expertos, más infraestructuras y estructuras tecnológicas de información sino que la validez del concepto depende de la verificación de que la producción, la distribución y la reproducción del conocimiento ha cobrado una importancia dominante frente a los otros factores de la reproducción social. Además este tipo de sociedad está caracterizada por una estructura económica y social, en la que el conocimiento ha substituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales.

Una de las características de la "sociedad del conocimiento" es la transformación radical de la estructura económica de la "sociedad industrial", de un sistema productivo basado en factores materiales hacia un sistema económico en que los factores simbólicos y basados en conocimiento son dominantes. Factores

cognitivos, creatividad, conocimiento e información contribuyen cada vez más a la riqueza de las empresas.

El término “Sociedad del Conocimiento” también resalta las nuevas formas de producir conocimiento. El conocimiento es considerado como uno de los principales causantes del crecimiento junto con los factores capital y trabajo. En este sentido, se concede una relevancia crucial a la producción de productos intensivos en conocimiento y a los servicios basados en el conocimiento (Terrazas Pastor, y otros, 2013).

Finalmente podría decirse que el concepto de “sociedad del conocimiento” hace referencia, por lo tanto, a cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las TIC, en el ámbito de planificación de la educación y formación, en el ámbito de la organización (gestión de conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento).

En la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información -CMSI-, hay dos términos que han ocupado el escenario y que han sido objeto de estudio, los cuales son:

Sociedad de la información y sociedad del conocimiento. El subdirector general de la UNESCO para la Comunicación y la Información, Abdul Waheed Khan, describe que las “sociedades del conocimiento” incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora. El concepto de “sociedades del conocimiento” es preferible al de la “sociedad de la información” ya que expresa mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se están dando (UNESCO, 2005).

Uno de los investigadores que más ha desarrollado el tema, Manuel Castells, por ser una autoridad reconocida en la materia lo retomamos, define a la sociedad del conocimiento como:

“Una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, en la generación del conocimiento y en las tecnologías de la información” (2000)

La UNESCO concluyó que el término “Sociedad del Conocimiento” implica distinguir que la información no es sinónimo del conocimiento. Aun si el conocimiento se basa en la información, ésta por sí sola es incapaz de generar conocimientos. Por eso la “sociedad del conocimiento” es más una meta a la que se podría arribar si en la

actual sociedad de la información ciertos instrumentos económicos, sociales, culturales y sobre todo educativos, se pusieran en marcha (UNESCO, 2005).

Para la UNESCO, la edificación de las sociedades del conocimiento significa construir un futuro mejor para todas las naciones y personas.

El Informe Mundial de la UNESCO “Hacia las sociedades del conocimiento” desarrolla exhaustivamente la actual posición de la organización internacional. Este informe fue publicado en un momento clave tras la CMSI que renovó el interés en el paradigma de crecimiento y desarrollo que contiene a la idea de “sociedades del conocimiento” ante la urgente necesidad de profundizar sus objetivos como proyecto social (2005).

Siendo muy importante lo siguiente:

- La cuestión de las bases en que se puede asentar una sociedad mundial del conocimiento que sea fuente de desarrollo para todos y, más concretamente, para los países menos adelantados, haciéndose hincapié en la necesidad de consolidar dos pilares de la sociedad mundial de la información que hasta ahora se han garantizado de forma muy desigual: el acceso a la información para todos (los profesores de asignatura, definitivos o no) y la libertad de expresión. Los fundamentos de una sociedad de la información y del conocimiento nunca se podrán reducir a los adelantos tecnológicos exclusivamente.

En efecto, hay que preguntarse si la desigualdad de acceso a las fuentes, contenidos e infraestructuras de la información no pone en tela de juicio el carácter realmente mundial de la sociedad de la información y compromete, por lo tanto, el desarrollo de las sociedades del conocimiento.

- Se centra también en la educación y la formación y examina el papel fundamental desempeñado en las sociedades del conocimiento por las instituciones de enseñanza superior, que se ven enfrentadas a un cambio radical sin precedentes en los esquemas clásicos de producción, difusión y aplicación de los conocimientos. Si bien es verdad que la oferta educativa se diversifica a medida que los conocimientos progresan, la “masificación” de la enseñanza superior supone nuevas cargas para los presupuestos de los Estados.

Un número cada vez mayor de centros docentes recurre a otras modalidades de financiación, sobre todo de procedencia privada. Por eso, se ha creado una trama

compleja de instituciones públicas o privadas en la que ya no se da un modelo único de universidad. Si no se hace nada a este respecto, los países que carecen de tradición universitaria corren el riesgo de verse afectados de lleno por este fenómeno, que conduce a la aparición de auténticos mercados de la enseñanza superior. Para garantizar la calidad y pertinencia de los sistemas de enseñanza superior emergentes será necesario mejorar la cooperación internacional (UNESCO, 2008).

3.3 La Formación docente, la práctica pedagógica y el saber pedagógico

El siguiente apartado trata la Formación docente desde dos de sus categorías de análisis más importantes: (a) la práctica pedagógica y (b) el saber pedagógico, las cuales se revelan en sus entidades ontológicas, teóricas y epistemológicas cuando se indaga sobre el proceso formativo. Nuestra actuación no puede, ni debe estar limitada sólo a consumir conocimientos producidos por otros (Eliot, 1997), sino que debemos contribuir con el desarrollo real de un docente-investigador, pues, al reivindicar la condición de generador de teorías está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos, desde un proceso reflexivo, que queden socializados y sistematizados para que sean útiles a la sociedad.

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto. La reflexión desde la práctica implica la condición de un docente investigador; más real que ideal, pero; no obstante, a pesar de las formalidades declarativas se mantiene una concepción, heredada de la tradición, de formar sólo para enseñar porque se supone que la investigación está reservada a los expertos o son otros profesionales quienes deben investigar los problemas de la educación, lo cual no es verdad. ¿Cómo iniciar ese proceso investigativo? La primera condición es querer hacerlo y tener con quien compartir esta actividad. Resuelto este aspecto es necesario partir de una concepción teórica que se exprese y revele en una práctica. La única manera de aprender a investigar es investigando. El docente debe asumir este proceso intelectual de manera solidaria y compartida. En esa dirección debe conformar y/o participar en núcleos o grupos de investigación en su institución educativa y promover movimientos pedagógicos, círculos de estudio, centros de discusión donde se pueda discutir, analizar, reflexionar y presentar los resultados de las investigaciones y sus aplicaciones.

La formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, plantea nuevas interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional y desde esta perspectiva se estudió –la formación docente– en sus categorías de análisis más importantes: (a) la práctica pedagógica y (b) el saber pedagógico. Se trata de reflexionar desde una perspectiva ontológica, epistemológica y teórica sobre la relación de ese proceso complejo entre el saber y el hacer.

Práctica Pedagógica

Es la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso Formativo (Díaz, 2004).

Ahora bien, cuando examinamos nuestra práctica pedagógica ¿Cómo nos vemos como docentes? ¿Cómo nos perciben los demás? Es indudable que somos nosotros quienes le damos vida a la práctica pedagógica, pero realmente, qué respondemos, cuando nos hacemos la pregunta ¿Quién soy? ¿Soy realmente un docente ideal?

Es necesario, entonces, una primera precisión. Los docentes somos una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es Fuerte, sólida, así lo será el docente. Por eso es necesario preguntarnos ¿Cuáles son los valores y convicciones que orientan mi actuación? ¿Acaso vivo desde el personaje que aparento ser o desde la persona que soy? ¿Qué es lo que orienta mi vida? ¿Tener más o ser más? Se trata de darle sentido a nuestras vidas, y así evitar quedarnos llenos de nada y vacíos de todo.

La práctica pedagógica, desde una perspectiva ontológica, es compleja y cuando reflexionamos entre el ser y el deber ser de la actuación del docente encontramos que nos corresponde orientar a nuestros alumnos, contribuir a resolver sus problemas, pero muchas veces se nos hace difícil resolver el problema de nuestros hijos y no logramos que progresen en sus estudios y en su vida personal. Pareciera que somos luz hacia fuera y oscuridad hacia dentro y esta es una primera evidencia de nuestra realidad como Formadores. Esto significa que necesitamos primero una victoria privada con nosotros para tener una victoria pública con los demás (Covey, 1996).

Otro componente importante es el currículo y en nuestras instituciones educativas coexisten tres versiones: (a) un currículo oficial, prescrito por las autoridades

educativas, (b) un currículo oculto, derivado de la rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la institución y (c) un currículo real como expresión del balance de los dos anteriores. Lo que indica que es una cosa es la que nos dice el programa que enseñemos; otra la que realmente enseñamos y otra distinta es la que aprenden los alumnos. En esta realidad los docentes deben mediar con los alumnos y procurar su Formación en un proceso que tiende a ser normalizador, regulado, progresivo, público y controlado (Echeverría, 1998).

En relación con nuestros alumnos ¿Los tratamos con respeto? ¿Consideramos sus opiniones? ¿Leemos con interés sus trabajos? ¿Promovemos la solidaridad y la justicia entre ellos? ¿Intentamos aprender sus nombres y los valoramos como personas? Es importante destacar que el propósito de Formar necesita una teoría pedagógica, pues, la pedagogía se fundamenta en la formación y este proceso debe tener como orientación al hombre, entonces, necesitamos una antropología y una cosmovisión; es decir, una concepción del hombre que se quiere Formar y un proyecto de la sociedad que queremos. ¿Cómo es el proceso de mediación que desarrollamos? ¿Cómo es la enseñanza? ¿Tenemos presente los aportes de la neurociencia? ¿Trabajamos con los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico? ¿Consideramos los procesos cognitivos básicos y superiores? ¿Promovemos la investigación? ¿Valoramos las iniciativas? O por el contrario a medida que avanza el tiempo nuestra mediación se hace repetitiva, cae en la rutina y, promueve el aprendizaje sin significación ni relevancia y caemos en la acción de ser reproductores automáticos de la competencia práctica, en la cual es posible se dominen unos procesos y estrategias, que en la actualidad dan resultado, pero que con el tiempo convierten la actividad docente en superficial y sin sentido. De esta Forma comenzamos a ver como normal no lo que no es normal.

Es importante destacar que en toda acción educativa está en juego un conjunto de valores que sustentan fines, que a su vez corresponden a una imagen de hombre en una sociedad determinada y que se difunden, de manera sistemática y metódica. Lo que orienta y sustenta a la educación es la finalidad, es la respuesta al ¿Para qué educar? No hay sociedad que no tenga un perfil humano acorde con los intereses predominantes, a la cosmovisión que se acepta como representativa del colectivo que es la que se entrega mediante la acción pedagógica a las generaciones de relevo. Nuestra sociedad tiene un conjunto de valores que son dignos de promoverse en tanto se convierten en fines; es decir, asumen una condición teleológica. Una mirada a la historia de la educación muestra cuales fueron los valores predominantes: Los griegos educaron para el logos. Los romanos para el orden. La edad media para la santidad. El renacimiento para la individualidad, la edad moderna para la productividad (Donoso, 1999). “Logos”, “orden”, “santidad”, “individualidad”, “productividad” son todos valores y a la vez

finés, que en determinadas coyunturas históricas, se aceptaron como dignos de ser alcanzados, es decir, socializados, ¿Y en la actualidad, en la llamada sociedad post moderna, es muy difícil determinar que el valor fundamental que se ha asignado a la educación es la competitividad en el mercado? ¿Es un atrevimiento decir que la educación ha sido convertida en el sector final de la economía? ¿Es casual que en el vocabulario educativo estén presentes categorías, conceptos y significados cuyo origen y definición está en la economía y que en el campo educativo se convierten en dudosas metáforas? Esto explica que a veces encontramos docentes y/o expertos que dicen que en lugar de alumnos tienen clientes y esto ha generado una curiosa figura para la educación, pues, ya no es el hombre el centro de la actividad educativa sino el mercado. Por otra parte, también es verdad que en el análisis del problema tiene vital importancia el lenguaje que, al aludir al conjunto, lo hace por medio de parcelas, e identifica temas parciales con la pretensión de abarcar la totalidad. El fenómeno de la perversión en el lenguaje, no sólo es una característica ontológica, sino también responde a la función social que, con el decir eufemístico y el currículo oculto, intenta relegar falsas realidades. La escuela, instituto, universidad, como referencia educativa, y espacio dialéctico donde se desarrolla nuestra práctica pedagógica, no escapa a estos juegos del lenguaje que sirven para modernizarnos e intentar estar al día en el decir, pero que en esencia encubren dramáticas situaciones, que al llamarlas por su nombre inquietaría nuestras conciencias. Ahora los profesores, los maestros no son tales sino Facilitadores; ya no hay trabajo universitario, sino productos académicos tangibles; nuestros niños ya no salen al recreo, sino al espacio lúdico; ya no hay vacaciones, sino segmentos de ocio; ya no se pide ayuda sino una segunda; ya no se aprende a leer, sino a decodificar; ya no hay igualdad de oportunidades educativas, sino equidad; ya no son los fines de la educación los que importan, sino la reforma curricular; ya no se habla de los desertores ni de ausentistas, sino de los excluidos; ya no se organizan vendimias, sino Festivales gastronómicos; ya no se estudia, sino se navega y algunos docentes ya no dicen que todo está bien sino todo fino.

Todos estos elementos pueden ser útiles para: (a) desarrollar un proceso reflexivo en la reconstrucción de nuestra práctica pedagógica, y (b) definir un criterio teórico-metodológico que permita establecer la diferencia entre el docente que aspiramos ser y el que realmente somos, y así procurar la correspondencia entre el discurso y el testimonio en nuestra vida docente.

Saber Pedagógico

Los docentes generamos teorías, como fundamento consciente o inconsciente de nuestra práctica pedagógica, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional. Este reconocimiento constituye un nuevo referente, desde el cual se replantea el

problema de la formación permanente del docente, como opción de su desarrollo personal y profesional; genera, además, un proceso reflexivo importante que, desde una postura crítica en relación con sus actuaciones, inicia una búsqueda de fundamentos para que las prácticas pedagógicas de los docentes tengan sentido y con ese proceso contribuyan a producir teorías que fortalezcan su ejercicio docente.

La concepción del saber pedagógico no sólo como acumulación y reproducción de conocimientos y modos de hacer, sino además y fundamentalmente como reconstrucción de la acción pedagógica lo que a la par de conducir a un posible mejoramiento o estancamiento de la misma práctica, puede contribuir a consolidar el cuerpo teórico de la pedagogía.

El saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2001).

Esta definición propuesta contiene tres entidades básicas: (a) cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal, (b) afectiva, y (c) procesual. La entidad cognitiva está referida a las formas y/o instancias desde las cuales se origina el saber y pueden ser, las formales; en este caso los estudios escolarizados o informales que corresponden a otros escenarios distintos a los escolares: laborales, religiosos, artísticos o en otros espacios de las sociedades intermedias. Esta entidad cognitiva está asociada a los contextos desde donde se origina ese saber. La entidad afectiva está referida a sentimientos, afectos y valores. El docente se forma a partir de una persona que posee una antropología y una cosmovisión y en esa concepción son elementos constitutivos sus componentes afectivos que forman parte inseparable de su vida personal y actuación profesional. En esta entidad se integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica, constituida por otros docentes, directivos, estudiantes, padres y representantes; y demás personas vinculadas al proceso educativo. La entidad procesual denota flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan al interior del docente, en un contexto histórico cultural, institucional y social que le sirven de marco. Es importante significar que esta entidad supone un saber pedagógico complejo y dinámico; es decir, sujeto a cambios. Se trata, desde estas ideas reflexionar sobre cómo ha sido y es la construcción de nuestro saber pedagógico y cuáles son los contextos que más han contribuido con su desarrollo, entre ellos: académico, laboral, familiar y/o la vida cotidiana que se da en las sociedades intermedias.

3.4 financiamiento de la educación.

El financiamiento de la educación nacional ha sido un tema, en general, poco tratado por los especialistas. Esto en parte se debe a la dificultad para obtener información confiable. Hasta hace poco más de tres lustros, las autoridades educativas y hacendarias guardaron un hermetismo casi total sobre este particular, motivo por el cual era prácticamente imposible conseguir información sobre el gasto educativo. Sin embargo, con la participación regular de la SEP en el Comité de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en 1995, se empezaron a hacer públicos estos resultados (Evalúa, 2011) .

Principales problemas del financiamiento de la educación superior.

En el caso de la educación superior, la situación resulta todavía más complicada; puesto que la enseñanza Superior no forma parte de la formación obligatoria, la responsabilidad del Estado en el financiamiento de este tipo educativo es más incierta.

Los trabajos de la Primera Convención Nacional Hacendaria, celebrada en agosto de 2003, dieron como resultado una serie de diagnósticos. Respecto de la educación superior, se dijo lo siguiente:

“Los criterios para la asignación de recursos son poco claros y no se apegan a las necesidades de ampliación de los servicios; el presupuesto ha sido insuficiente para atender la creciente demanda estudiantil y consolidar los proyectos académicos, así como para permitir la apertura de nuevas plazas académicas” (SEP, 2013).

Durante la administración del presidente Zedillo, por ejemplo, parte de la estrategia consistía en proteger las asignaciones a la educación básica, a costa de las de la educación superior, bajo la lógica de que las universidades públicas tienen una mayor capacidad de ejercer presión política sobre el gobierno y conseguir los incrementos que requieren.

En estas circunstancias, la distribución de los recursos disponibles entre las universidades públicas estatales y otras instituciones de educación superior que dependen, para su financiamiento, de los recursos públicos carece de la transparencia en algunos programas. Esto genera un amplio margen de discrecionalidad. Además, ha contribuido a que sea por la vía de la presión política que algunas Instituciones de Educación Superior (IES) consigan los recursos necesarios para su funcionamiento. Esto ha favorecido la proliferación de prácticas

poco éticas al interior de las instituciones, con frecuencia fomentadas por funcionarios y/o grupos de interés de que conviven al interior de las mismas IES y que, las más de las veces, interfieren negativamente en la vida académica de las instituciones.

Otra distorsión que se ha observado en materia de financiamiento de las IES es la falta de responsabilidad de las autoridades de estas instituciones en el manejo de los recursos de los que disponen, y que se manifiesta como niveles de endeudamiento que las llevan a la inviabilidad económica. Estas prácticas con frecuencia se dan al amparo de y con la complicidad de los gobiernos estatales¹⁰. Muchas veces, la dificultad de negociar con los sindicatos universitarios ha llevado a los rectores de las IES a acordar términos claramente desventajosos que comprometen el equilibrio financiero y el futuro de las instituciones. Con frecuencia, el Gobierno Federal ha tenido que salir a rescatar a estas universidades, sin que existan mecanismos de control que garanticen que las irregularidades no volverán a presentarse. En este sentido, cabría cuestionar el sentido de la “autonomía” de algunas de las universidades públicas que han entendido este término como la autorización para actuar irresponsablemente y sin rendir cuentas.

Cabe señalar que, con el fortalecimiento de la capacidad de gestión política y administrativa que han observado los gobernadores en los últimos años, el control de las universidades públicas estatales es un factor que ha adquirido mayor importancia como espacio de poder político. El nombramiento de rectores, la asignación de recursos de origen estatal a estas instituciones y la conformación o fortalecimiento de grupos de choque no pueden dejar de analizarse dentro del contexto de las luchas por el poder en los estados; las universidades con frecuencia funcionan como “semilleros” de los cuadros dirigentes de las entidades federativas. El poder que tienen los Padilla, organizadores de la Feria del Libro de Guadalajara, en la imposición de rectores en la U de G, lo mismo que el manejo y control de la institución es un ejemplo de ello.

Por otra parte, la falta de reglas claras para la asignación de recursos públicos a las universidades del Estado también las coloca en situación de desventaja e incertidumbre, lo cual se agrava en momentos de crisis, como el actual. Así, serán aquellas IES con mayor capacidad de gestión —como por ejemplo la UNAM— las que están en mejores condiciones de negociación para la obtención de recursos, a costa de las escuelas de menor tamaño y que por consiguiente carecen

¹⁰ Animal Político ha documentado la forma en como se ha defraudado al país en una investigación llamada; “la estafa maestra”, en la que gobiernos federal y estatal ha desaparecido los dineros. Para su revisión completa consultar la siguiente liga. <https://www.animalpolitico.com/2018/10/universidades-estafa-maestra-rescate-financiero/>

de la capacidad de ejercer presión para que sus necesidades sean atendidas. Esto necesariamente se traduce en la desigualdad en el trato y la calidad de los servicios para los estudiantes de unas y otras instituciones.

Es por todo ello que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha insistido en la necesidad de establecer una política de financiamiento, con indicadores y reglas claras y transparentes, mediante la cual se premie el desempeño por encima de la capacidad de presión política de las instituciones para la obtención de recursos públicos. Lamentablemente, no se han visto avances sustantivos en esta materia:

“Las instituciones de educación superior... deben hacer frente a grandes desafíos como son mejorar la calidad y pertinencia de sus programas académicos, diversificar su oferta educativa y flexibilizar sus programas de estudio para dar respuesta a los requerimientos crecientes de la sociedad por una educación de mayor calidad y pertinencia” (2017).

De lo anterior se desprende la necesidad de que las IES públicas cuenten con los recursos necesarios para su financiamiento eficaz, a la vez de que exista un nuevo esquema de financiamiento de la educación superior pública que, en un contexto de certidumbre, genere las condiciones propicias para enfrentar los retos anteriormente mencionados. Esta certidumbre será posible en la medida en la que la asignación del subsidio ordinario se sustente en criterios, lineamientos y principios conocidos por todas las instituciones y aplicados con transparencia y objetividad” (ANUIES, 2003),

Acceder a y permanecer en la educación superior es cada vez más complicado, ya que son muchos los factores que intervienen; por parte del estudiante-docente influye el contexto socioeconómico, el capital cultural familiar, las capacidades, habilidades y aptitudes que posee, mismas que se verán reflejadas a lo largo de su trayectoria académica; por parte de la institución encontramos, por un lado el aspecto académico-administrativo, que incluye el manejo de los recursos asignados, los planes de estudio, la planta académica, los programas de fortalecimiento en docencia e investigación, los programas de becas dirigidos a los estudiantes y por otro lado, se ubican las demandas y criterios internacionales establecidos para el sistema educativo, por ejemplo la certificación, así como la exigencia de asumir las recomendaciones que los diversos organismos internacionales emiten con el fin de mejorar la educación.

Son muchos los requerimientos para el sistema educativo, especialmente para la educación superior, entre los que destacan evaluaciones, productividad,

actualización docente, actualización de planes de estudio, sin dejar de lado, el financiamiento, ya sea el asignado por el estado o el que la propia institución consigue a través de mecanismos de autofinanciamiento.

Equidad, calidad, transparencia, productividad y corresponsabilidad entre otras, son algunas de las características que se espera de las instituciones de educación superior.

A esto se agrega que los miembros que conforman la sociedad ven en la educación la oportunidad de percibir un mejor salario a través del cual podrá tener acceso a otro tipo de información a mejores servicios (salud, alimentación, recreación y educativos) además del reconocimiento social que brinda el alcanzar una escolaridad superior. Así, un individuo educado cuenta con más recursos que le hacen ser más eficaz y eficiente en el trabajo especializado. Lo cual significa que la universidad ha cumplido con uno de sus principales objetivos: crear, transmitir y conservar el conocimiento. Sin embargo las instituciones de educación superior y su financiamiento se ven atravesadas por un factor muy importante: la globalización, la cual va a incidir de manera significativa a través de la disminución de los recursos públicos asignados, originando el surgimiento de las instituciones de educación superior privadas.

El crecimiento de la educación superior privada a costa de la pública limita la capacidad de la sociedad de beneficiarse de estos roles que tradicionalmente han ejercido las universidades y consecuentemente puede significar el riesgo de un empobrecimiento cultural de la nación (Altbach, 2002).

La privatización de la educación en México, y en particular de la educación superior, es una realidad insoslayable, como puede apreciarse en el siguiente cuadro # cinco:

EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DEL SISTEMA ESCOLARIZADO POR TIPO DE SOSTENIMIENTO DE LAS ESCUELAS

1992-2006

TIPO EDUCATIVO	SOSTENIMIENTO	1992		2000		2005	
		miles de alumnos	%	miles de alumnos	%	miles de alumnos	%
Básico	<i>Público</i>	19,975.1	93.0	21,655.5	91.9	22,693.5	90.8
	<i>Particular</i>	1,512.6	7.0	1,910.3	8.1	2,286.1	9.2
	<i>Total</i>	21,487.7	100.0	23,565.8	100.0	24,979.6	100.0
Medio Superior	<i>Público</i>	1,664.1	76.4	2,311.8	78.2	2,924.4	79.9
	<i>Particular</i>	513.1	23.6	643.9	21.8	734.3	20.1
	<i>Total</i>	2,177.2	100.0	2,955.7	100.0	3,658.7	100.0
Superior	<i>Público</i>	1,030.2	78.8	1,390.3	67.9	1,647.2	67.3
	<i>Particular</i>	276.4	21.2	657.8	32.1	799.6	32.7
	<i>Total</i>	1,306.6	100.0	2,048.1	100.0	2,446.8	100.0
Capacitación para el trabajo	<i>Público</i>	159.4	39.6	588.1	55.9	765.1	64.4
	<i>Particular</i>	243.2	60.4	463.6	44.1	423.5	35.6
	<i>Total</i>	402.6	100.0	1,051.7	100.0	1,188.6	100.0
Total Sistema	<i>Público</i>	22,828.7	90.0	25,945.6	87.6	28,030.3	87.0
	<i>Particular</i>	2,545.4	10.0	3,675.6	12.4	4,243.4	13.0
	<i>Total</i>	25,374.1	100.0	29,621.2	100.0	32,273.7	100.0

Fuente: Elaborado con base en información de SEP. VI Informe de labores, septiembre de 2006.

Consideraciones

Es necesario continuar ejerciendo presión sobre las autoridades educativas y hacendarias hasta lograr que se establezcan mecanismos claros, transparentes y consensuados de asignación de los recursos públicos, tanto federales como estatales, a la educación superior.

Es igualmente importante establecer mecanismos de rendición de cuentas efectivos sobre el uso de los recursos que se destinan a las Instituciones de Educación Superior, más aún en el caso de las públicas, puesto que son los impuestos que pagan los ciudadanos las que las sostienen.

Sería deseable que se lograra incrementar el porcentaje de recursos públicos que se destinan a los programas de becas y estímulos, de forma que el casi 7% se acercara más al 25% de los países desarrollados, incluyendo Chile. Esto permitiría beneficiar a un mayor número de jóvenes en condiciones de precariedad económica¹¹.

¹¹ Este incremento gradual es parte de una recomendación hecha por el FMI y está en el diario oficial el 31 de mayo de 2007. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4989401&fecha=31/05/2007

Los mecanismos de control gubernamental no pueden dejar de considerar el daño que causa a las instituciones la politización de los grupos que crecen al amparo de intereses ajenos a la academia. Estas nocivas prácticas se podrían evitar mediante el fortalecimiento de las comunidades escolares, la participación social y los mecanismos de control gubernamental o de organizaciones como la ANUIES.

Deberán hacerse esfuerzos más decididos por parte de las autoridades para imponer mecanismos de evaluación de resultados que permitan valorar no solamente la eficacia de las instituciones, planes y programas de estudio, sino el uso adecuado de los recursos públicos. De nada sirve incrementar los recursos que se destinan a la educación superior si no se cuenta con fórmulas de rendición de cuentas y evaluación de resultados que permita identificar las ineficiencias, las ineficacias y la corrupción (Educativos, 2002).

Una forma de mejorar la eficacia en el uso de los recursos destinados a la educación superior, sin duda, pasa por la mejora de la eficiencia en los niveles y tipos educativos previos. La enseñanza terciaria no tendría porqué destinar recursos a compensar las deficiencias acumuladas con las que llegan los estudiantes de media superior.

La mejor forma de contrarrestar los efectos de la globalización y la transnacionalización de la oferta de servicios de educación superior es fortalecer la educación superior pública nacional y regular más la privada. El crecimiento de este sector no solamente depende de las tendencias internacionales, sino que también de la incapacidad de los servicios públicos de responder a las necesidades de formación y a las expectativas de los estudiantes mexicanos y sus familias. En la medida en la que la oferta pública de educación superior se supere, las oportunidades de los grupos internacionales se verán limitados.

Es importante que las instituciones públicas y privadas entren de lleno al mundo de la Sociedad del Conocimiento y la Educación Continua. Las nuevas modalidades de educación a distancia pueden contribuir a brindar el servicio a un mayor número de educandos, incluso de aquellos que se localizan en zonas marginadas y de difícil acceso del país, y lo que resulta más importante aún, a costos claramente competitivos.

En este aspecto, el desarrollo y manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha sido un auxiliar importante para la implementación de la sociedad global del conocimiento, ya que en segundos se puede acceder a la información más reciente en cuanto a investigación y teorías, y no sólo en relación al conocimiento sino a efectos más palpables que influyen en el aspecto económico,

cultural y político, y últimamente lo relacionado con la salud, ejemplo de esto es la influenza. De esta manera, el financiamiento de la educación superior cada vez es más complejo e insuficiente.

Conclusiones del capítulo III

Para enfrentar los retos de la educación superior tenemos que actualizar nuestra práctica pedagógica y el saber pedagógico que poseemos, ya que ellos contribuyen a intentar responder ¿Cómo es nuestra formación docente? Esta respuesta deberá orientarse en dos planos. El primero referido a la formación académica recibida en las universidades e instituciones de educación superior que concluye provisionalmente con el certificado de estudios superiores. El segundo plano está dado por la formación que se da en el ejercicio de la profesión docente y en la decisión que tomamos de desarrollar un plan personal, visto que, la universidad contribuye con un bajo porcentaje de los ambientes para la elaboración de saberes y dominios. El mayor porcentaje procede de las múltiples relaciones contextuales que se dan en la sociedad y en los últimos años por la influencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que se han convertido en una “escuela paralela” en nuestro proceso formativo.

La Formación del docente, licenciado o profesor, en la mayoría de los casos, concluye en la escolaridad al no disponer de un plan de Formación permanente. Una vez concluidos los estudios universitarios, en parte, con carencias y vacíos el docente ingresa al ejercicio profesional o continúa con su ejercicio docente con un conjunto de saberes dispersos, difusos, superficiales que lo acompañan durante su desempeño; a los cuales se suman la rutina, conformismo, condiciones adversas del medio, ausencia de programas de Formación y un abandono intelectual que se apodera del docente ayudado por la fragilidad de un compromiso que no ha podido desarrollar. Se trata de hacer un balance, sobre como consideramos nuestra Formación docente en relación con los siguientes criterios: (a) Formación personal, (b) Formación teórica, (c) Formación disciplinar y (d) Formación como investigador y lo que es más importante la promoción de los valores como la libertad, el respeto a la dignidad de la persona, la solidaridad, el pluralismo y la justicia social.

Estas consideraciones nos llevan a examinar los modelos de Formación docente y a pensar en cómo ha sido nuestro proceso formativo. ¿Será de orientación artesanal?; es decir, parecido a la Formación de los artesanos de la edad media donde un aprendizaje servía para toda la vida y, cuando se abandona el trabajo, se sabía que los que quedaban seguirían haciendo lo mismo, de la misma manera y con herramientas iguales a las suyas; o una orientación academicista donde se ve al profesor como un especialista en una o varias disciplinas y el objetivo fundamental de la formación es la transmisión de conocimientos científicos y

culturales para dotar a los profesores de bases en el dominio de la materia; o por el contrario será de orientación de orientación técnica, donde el profesor es considerado como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación. El centro de interés está en el conocimiento del contenido y en las destrezas necesarias para la enseñanza. ¿Será de orientación personalista? el cual centra la atención sobre la persona con todos sus condicionantes y posibilidades. La formación deja de ser un proceso de enseñar, para pasar al autodescubrimiento personal, el tomar conciencia de si mismo; es decir, se trata del desarrollo total de la personalidad y no de conductas específicas; o de orientación práctica donde la fundamentación es que la enseñanza actividad compleja se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto. El docente tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. En esta situación es la práctica el elemento vertebrador de la Formación docente, de manera que es en ella y a partir de ella como se organizan los programas de formación. También pudo ser de orientación social-reconstruccionista, que pone de relieve el carácter crítico de la enseñanza entendida como una actividad social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. La constante necesidad de actualizar la formación de los profesores se plantea como una cuestión imprescindible para evitar la rutinización del profesional y la obsolescencia del sistema educativo. Es posible, entonces, que nuestra Formación docente esté influida de manera marcada por uno de los modelos anunciados anteriormente; o que tenga elementos de uno u otro, queda entonces para la reflexión personal determinar cómo puedo identificar mi modelo de Formación, desde las características señaladas en los párrafos anteriores.

Existe otra visión que observa la condición del individuo en la sociedad de consumo del siglo XXI donde se delimitan los contornos de un estado de cosas en el que los individuos, convertidos en consumidores, han perdido contacto con todas las referencias ideológicas, sociales y de comportamiento que habían determinado su actuación en siglos anteriores. Implicando esto otros retos de la educación para el siglo XXI.

“La educación, en la época de la modernidad líquida”, ha abandonado la noción de conocimiento de la verdad útil para toda la vida y la ha sustituido por la del conocimiento -de usar y tirar-, válido mientras no se diga lo contrario y de utilidad pasajera.

Sin embargo para Bauman, la información continuada no debería dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas y a la educación centrada en el trabajo, sino, sobre todo, a formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que vive será totalmente incapaz de controlar el futuro de éstas y el suyo propio.

Edward D. Myers observó (en un libro publicado en 1960) “la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso”. Cuando es considerada como un producto, la educación pasa a ser una cosa que se “consigue” completa y terminada, o relativamente acabada; por ejemplo, hoy es frecuente oír que una persona le pregunte a otra: “¿dónde recibió usted su educación?”, esperando la respuesta: “En tal o cual universidad”. La implicación es que el graduado aprendió todo lo que necesitaba saber acerca de las técnicas y aptitudes, aspiraciones y valores de la lengua, las matemáticas, y todo el conocimiento acumulado sobre las relaciones del hombre con otros hombres, así como también su deuda con el pasado, el orden natural y su relación con él: En suma, todo aquello que necesitaba saber, es decir, que se le exigía para obtener un determinado empleo.

A Myers no le gustó lo que comprobó; hubiera preferido que la educación fuera juzgada como una empresa continua que dura toda la vida. Tampoco le agradó la tendencia a cortar el pastel del conocimiento en pequeñas porciones, una para cada oficio o profesión. En opinión de Myers, una “persona culta” tenía el deber de no conformarse con su propia “porción profesional” y además, no bastaba con cumplir ese deber durante los años de educación formal. El conocimiento objetivamente acumulado y potencialmente disponible era enorme y continuaba expandiéndose, de modo que el esfuerzo por asimilarlo no debería detenerse el día de la graduación. El “apetito de conocimiento” debería hacerse gradualmente más intenso a lo largo de toda la vida, a fin de que cada individuo “continúe creciendo” y sea a la vez una persona mejor. Sin embargo, Myers dio por sentada – y no la impugnó- la idea de que no podía apropiarse del conocimiento y convertirlo en una propiedad duradera de la persona. Como sucedía con cualquier otra propiedad, en la por entonces “sólida” etapa de la modernidad.

Lo que Myers consideraba errado del pensamiento educativo de la época era solamente esa noción de que los jóvenes podían obtener su educación de una vez y para siempre, como una adquisición única, en lugar de considerarla una búsqueda continua de posesiones cada vez más numerosas y ricas que se agregarían a las ya adquiridas.

El conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara, así como la educación tenía valor en la medida en que ofreciera conocimiento de valor duradero. Ya fuera que se la juzgara como un episodio aislado, o bien que se la considerara una empresa de toda una vida, la educación debía encararse como la adquisición de un producto que, como todas las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre.

Así llegamos al primero de los múltiples retos que la educación contemporánea debe afrontar y soportar. En nuestra “modernidad líquida”, las posesiones duraderas, los productos que supuestamente uno compraba una vez y ya no reemplazaba nunca más – y que obviamente no se concebían para ser consumidos una única vez-, han perdido su antiguo encanto. Considerados alguna vez como activos ventajosos, hoy tienden a verse como pasivos. Los que alguna vez fueron objetos de deseo se transformaron en objetos de resquemor. ¿Por qué? Porque el “mundo vital” de la juventud contemporánea, compuesto desmañadamente con porciones de sus experiencias vitales, ya no se parece a los pasadizos ordenados, sólidos y “aprendibles” de los laberintos “de ratones de laboratorio” que hace medio siglo se utilizaban para explorar los misterios de la buena adaptación a través del aprendizaje.

CAPÍTULO IV

La Formación docente y la educación continua en la Universidad del Valle de México campus Texcoco: Historia de un caso

LA UVM CAMPUS TEXCOCO

En este apartado, con la idea de ilustrar la gran distancia que existe entre la intención y la realidad en la ejecución de una política pública ¹²dentro de un ámbito y espacio determinado, analizamos los principios originales, logros, situación actual y perspectiva de la misma; para tener una visión de lo que ha sido la proyección de la Formación docente y su impacto en la práctica pedagógica de la Universidad del Valle de México campus Texcoco.

La formación docente fue examinada a través de sus dos categorías de análisis más importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico, las cuáles se caracterizan por su complejidad. El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y así elaborar nuevos conocimientos, pues, en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes en los diversos espacios de mediación donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto.

Desde esta perspectiva la reflexión constituye un componente determinante porque es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia que logra: (a) reconstruir situaciones donde se produce la acción; lo que conduce a que los docentes redefinan la situación donde se encuentran reinterpretando y asignando nuevo significado a las características conocidas, (b) reconstruirse a sí mismos como docentes que permite tomar conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación y (c) reconstruir los supuestos acerca de la práctica pedagógica.

La reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el saber

¹² Entendemos por política pública las acciones y estrategias que un gobierno decide hacer o no hacer, situación que dista mucho de lo que se dice hacer, a partir de los intereses y necesidades sociales en las diferentes etapas de: gestación, formulación, decisión, puesta en marcha o implementación y en la evaluación de los resultados. Como política pública, la política educativa debiera responder a intereses de este ámbito y no privilegiar los intereses políticos particulares sobre los educativos, ya que de esta manera aparece subordinado lo principal a lo secundario.

pedagógico como la práctica pedagógica son construcciones sociales de la realidad que responden a diferentes intereses que pueden cambiar históricamente (Gimeno y Pérez, 2000); no obstante, la experiencia se convierte en credencial para el ejercicio de la docencia. En la mayoría de los casos esta vida experiencial es asociada con los años de servicio y/o trabajo profesional; lo que supone que a mayor cantidad de años de ejercicio docente más experiencia se posee, lo cual conduce a confundir antigüedad con experiencia. Es posible, entonces, transformar las prácticas pedagógicas, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan. Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.

A continuación, partiendo del análisis ya hecho, se conocerá, entenderá, describirá e interpretará, lo que queremos saber; Cómo la formación docente y la capacitación con planes y programas académicos de Educación Continua de la Universidad del Valle de México (Laureate International Universities), de qué manera impacta en una Institución de Educación Superior de nuestro país, concretamente la UVM campus Texcoco, La que para efectos fiscales y administrativos opera en la modalidad de “ADMINISTRADORA DEL VALLE DE TEXCOCO, S.A. DE C.V.” y no como Universidad del Valle de México,(anexo 1). Con el apoyo del personal interno como externo se detectaron una serie de inconsistencias empezando por la docencia antes del 2010 el campus no tenía docentes de tiempo completo ni de medio tiempo, encargados de dar clase, esto correspondía a profesores de asignatura. Se dio la contratación (personal con grado de maestría y doctorado) para presentar la documentación a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) para cumplir con los requisitos y obtener la acreditación, aunque meses después a los docentes contratados se les despidió quedando únicamente un docente con maestría y o doctorado por cada carrera. Estos elementos dieron pie para construir nuestro objeto de estudio en esta investigación. Para conocer la correspondencia entre las necesidades de los estudiantes y la Formación docente Institucional dirigida a los profesores de asignatura y saber el impacto en la carrera de licenciatura en pedagogía de la UVM campus Texcoco.

4.1 Marco de referencia institucional

Resulta interesante el valor y la importancia que destaca el Estado junto con las instituciones para ofrecer y garantizar la oportunidad de desarrollar en los trabajadores el dinamismo necesario para desempeñar su trabajo con mayor eficacia, a sí mismo el ayudar a los trabajadores a mantener sus empleos debido a

las capacidades y conocimientos adquiridos para el logro de sus actividades. A su vez, se busca garantizar la actualización profesional como medio para ofrecer servicios con sentido de pertinencia, equidad y eficiencia para el mejoramiento de su calidad de vida.

Las condiciones que permiten a los trabajadores recibir dicha capacitación y entrenamiento para su formación profesional, serán creadas a través de las necesidades y requerimientos de las empresas e instituciones, independientemente de los servicios que se prestan. Sin embargo, se considera pertinente que entre los objetivos principales de dichas capacitaciones es proporcionar oportunidades a los trabajadores para mejorar sus posibilidades de perfeccionamiento profesional, la calidad de su trabajo, su remuneración y su situación económica, así como contar con los recursos y/o materiales de enseñanza más idóneos para lograrlo.

Formando conciencia en los trabajadores sobre las tendencias y objetivos del desarrollo de su capacitación y adiestramiento para la actualización de sus conocimientos de cómo les afectan puedan ayudar a la iniciativa e interés por lograrlo.

Para poder comprender más sobre la importancia que tienen los trabajadores al derecho de la capacitación, analicemos el trabajo realizado por Irene Frausto Rangel en su tesis titulada “La capacitación y adiestramiento en México: Regulación Realidades y retos” (Sanchez-Castañeda, 2007), hace hincapié en que la capacitación y adiestramiento al constituir un derecho para los trabajadores, estos al ejercerlo se encuentran en la obligación de asistir a los cursos y ser evaluados con forme a los contenidos analizados durante el mismo cuando estos consideren que ya se poseen los conocimientos suficientes, en donde al demostrarlo obtendrán una constancia que acredite lo referido.

Cabe señalar, que la Secretaria del Trabajo y previsión Social en el Art. 153 en el capítulo IV del título XI, se encuentran disposiciones que se refieren especialmente al Servicio Nacional de Empleo, Capacitación y Adiestramiento, señalando en el Art. 537 fracción III y IV (Diputados, 2018), sus funciones las cuales se concretan en:

- ❖ Organizar, promover y supervisar la capacitación y adiestramiento de los trabajadores.
- ❖ Registrar las constancias de habilidades laborales.

Es decir, a este organismo le son conferidas funciones reguladoras y de vigilancia respecto a la capacitación a efectos de que el patrón de cabal cumplimiento a su obligación.

Ahora bien, la vida actual implica muchos retos educativos ligados a la satisfacción de necesidades cotidianas, pero también sociales, culturales y económicas; envueltas en una transformación global. Esto convierte a la educación en un proceso catalizador del avance de un país, pero también de su rezago. En este contexto, el significado de la educación continua adquiere mayor relevancia, puesto que fácilmente deducimos que ante la velocidad de los cambios que estamos viviendo, necesariamente tenemos que estar involucrados en un proceso permanente de capacitación, actualización y formación.

Ahora bien, un ejercicio que puede ayudar a clarificar más el tema que atañe la presente investigación sobre la Capacitación y Educación Continua, es ejemplificando concretamente las acciones que se viven en las instituciones de nivel superior, específicamente analizando a la Universidad del Valle de México (UVM) la cual fue fundada el 16 de noviembre de 1960 como Institución Harvard y a partir de 1968 tiene el nombre de Universidad del Valle de México. Con el actual lema *"Por siempre responsable de lo que se ha cultivado."*

Según su portal de internet oficial, en el 2000, la UVM firmó una alianza con Laureate International Universities, con la que inició un importante crecimiento que la llevó a tener de 12 a 37 campus actualmente y ofrecer opciones educativas en Preparatoria, Licenciatura, Licenciatura Ejecutiva y Posgrado. La UVM educa con un equilibrio entre los enfoques científico-tecnológico y ético-cultural, acordes con las necesidades sociales.

A su vez, la UVM se proyecta llegar a ser una Institución educativa de prestigio nacional, con nexos internacionales. Competitiva por su Modelo Educativo, sus acreditados programas académicos y su carácter proactivo, prospectivo, flexible e innovador.

Es por ello que la Universidad del Valle de México, vista como una de las Instituciones de Educación Superior de renombre en nuestro país, no podría infligir en dicha obligatoriedad que no solo la limitaría en su oferta educativa sino también en la calidad del servicio que presta; donde en su mayoría, la responsabilidad radica en las áreas administrativas y en su plantilla docente los cuales deberán estar a la altura de lo que la universidad día a día ofrece a la sociedad.

Recordemos que, para poder generar una educación de calidad, las instituciones deberán basarse en las políticas públicas tanto nacionales como internacionales, por lo que la UVM cuenta con diversos reconocimientos, certificaciones y asociaciones con los que refiere una alianza, por ejemplo:

Reconocimiento Global de Validez de Estudios Acuerdo No.131 expedido por la SEP el 8 de febrero de 1988 y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de febrero del mismo año (SEP, 2000).

Reconocimiento de Excelencia Académica de Programas de Estudio de Nivel Licenciatura, mismo que entregó la SEP, en el marco del Compromiso Social por la Calidad en la Educación en 2006. Ratificado en 2011.

Acreditación lisa y llana por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) con fecha de dictamen del 10 de febrero de 2011.

Pertenece a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde 1996.

Al pertenecer la UVM a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), vista como una agrupación de instituciones mexicanas particulares que ayuda a mejorar la comunicación y colaboración de éstas entre sí, beneficia a la Universidad para que sus miembros puedan cumplir mejor la responsabilidad de servir a la nación, además de garantizar a la sociedad y a la comunidad universitaria que posee los mínimos de calidad indispensables en toda su oferta académica. Se investigó que, dentro de la FIMPES, la UVM se encuentra en el lugar número 34 con el registro de excelencia SEP/PSA/2005/006 el 05 de diciembre del 2005 (FIMPES, 2005).

Ahora bien, existen asociaciones encargadas de brindar apoyo, orientación y supervisión a las instituciones que ofrecen Educación Superior y que consideran importante promover la Educación Continua como en la UVM, no solo como una área más de oferta educativa, sino como un medio que ayude a favorecer la calidad de desempeño y formación para el trabajo de los docentes. Una de ellas es La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2012), la cual se ha interesado en dar respuesta a dicha necesidad, así como atender los retos y enriquecer la labor que se enfrentan día a día las diferentes instituciones de educación superior. Por lo que la ANUIES, a través de la Dirección de Educación Continua busca impulsar y promover la actualización, capacitación y asesoría del personal académico, administrativo, así como de los funcionarios de las Instituciones de Educación Superior para apoyarlos en el logro de sus objetivos, acciones o proyectos de mejora continua.

En su libro titulado *Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua* (2010), hace un análisis muy importante sobre la educación continua vista como una vía privilegiada para dar respuesta a las necesidades de

actualización profesional como a las de formación a lo largo de la vida, y resulta importante destacar que actualmente el 77% de las acciones de extensión de los servicios, vinculación y difusión de la cultura desarrolladas por las instituciones de educación superior afiliadas a la ANUIES corresponden a actividades de educación continua.

Partiendo de esta realidad, la educación continua ha contribuido a la formación, actualización y capacitación de diversos sectores de la población y se muestra como un medio eficaz y pertinente para contrarrestar las necesidades ante un contexto mundial de globalización y rápidos cambios científicos-tecnológicos.

Dentro de este mismo libro, en el apartado que habla sobre *El aprendizaje para todos y a lo largo de la vida* (2011), es importante recuperar los objetivos que para ANUIES tiene la Educación Continua, que básicamente ayudarán a impulsar las políticas educativas e integrarla en la planeación general de los sistemas educativos; dotar a la EC de una identidad definida dentro de las IES; ofrecer una formación que anticipe la transformación del mundo del trabajo y prepare para la innovación profesional y personal; actualizar en forma dinámica las competencias para la vida del trabajo, tanto de los profesionales que cuentan con título, como de las personas que sólo disponen de su experiencia; Propiciar una cultura de previsión en cuanto a las necesidades y transformación laboral; propiciar el uso de información de monitoreo sobre empleos y salarios, demanda de educación formal y de capacitación; Incluir a la EC en los procesos de evaluación interna y externa de las IES; entre otras.

Como podemos observar, los objetivos que se manejan para diferenciar y dar sentido al establecimiento de la Educación Continua dentro de las Instituciones tienden a ser muy claros y pertinentes, manteniendo particular atención su ubicación dentro de la Planeación Estratégica. Cabe destacar que en este mismo documento se cometa que el análisis de la situación actual y las problemáticas de la educación continua entre otras peculiaridades presenta indicadores a considerar como: la diversidad de acciones que se llevan a cabo, la escasa claridad conceptual sobre la actividad, e insuficiencias en la planeación y evaluación, entre otras más; que obstaculizan en general cumplir a cabalidad los objetivos de la Educación Continua (ANUIES, 2010).

Aun cuando algunas de las Instituciones de Educación Superior realizan diagnósticos de necesidades para el diseño de su oferta de Educación Continúa, es posible observar que estos aún no se generalizan y se caracterizan por su corto alcance, lo que ha impedido lograr un mayor grado de diversificación, pertinencia y calidad. Recordemos que un elemento que ayudará a dimensionar lo que deseamos

lograr como institución y quien ayudará a trazar las líneas de trabajo para su fin, será la misión y visión que en ocasiones se muestra como un todo y no ayuda a delimitar las acciones concretas que tendrá la Educación Continua como parte de una estrategia de la institución. Aunque se investigó este importante aspecto en la UVM, no se encontró algún dato concreto que ayude a conocer de dónde partió la necesidad de crear una Educación Continua.

Otro aspecto importante por analizar es que las investigaciones realizadas por ANUIES hacen ver que la oferta de las actividades de Educación Continua es mayor en las áreas de ingeniería y tecnología, ciencias sociales y administrativas, ciencias naturales y básicas, ciencias de la salud y en menor proporción en las ciencias agropecuarias. En lo que respecta a las humanidades, la mayor parte se ubica en las instancias dedicadas a la extensión y difusión de la cultura. Un ejemplo es esta institución, la cual tiene 14 licenciaturas las cuales abordan áreas de ingeniería, tecnología, jurídicas, administrativas, humanidades y de hospitalidad y que solo oferta cinco maestrías tres en las áreas de jurídicas y dos en humanidades; haciendo que más de la tercera parte de su población estudiantil opte por buscar otra institución, ya que dicha oferta educativa no cumple con sus necesidades de formación.

Si mencionamos el caso de la UVM, como se mencionará más adelante, las áreas que oferta directamente a sus docentes tiende hacer también muy limitada en su programación de capacitación, ya que solo contempla las habilidades a desarrollar dentro del salón de clases (el deber ser) y el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC). De allí que se torna imprescindible la coordinación de esfuerzos entre las estructuras institucionales nacionales para contar con elementos que favorezcan el desarrollo planificado y sistemático de la educación continua.

Un problema que en general y que ha impedido garantizar satisfactoriamente la Educación Continua, es la disponibilidad de recursos de todo tipo que puedan beneficiar e interfieren en su consolidación, por lo que cada día se hace más patente la urgencia de buscar estrategias para crear las condiciones y que los recursos autogenerados contribuyan al fortalecimiento de esta área. Al igual que la infraestructura física y el equipamiento destinado a estos servicios, en la mayoría de los casos es insuficiente y poco adecuado para responder con servicios de calidad y alcanzar el logro de los objetivos y las metas propuestas.

En el caso de la UVM, también presenta una limitante al respecto ya que a pesar de que cuenta con varios campus solo en dos de ellos tienen los requerimientos necesarios para la capacitación a sus docentes, por lo que tienen que ofertar las

modalidades: mixta, virtual, videoconferencia y en línea para efectuarla. Aunque el diagnóstico de esta investigación arrojó que la mayoría de los docentes de asignatura su práctica pedagógica no corresponde a las necesidades de los estudiantes. (Problema medular de esta investigación).

Según algunos trabajos de la ANUIES, en algunas ocasiones las acciones de Educación Continua se llevan a cabo sin planeación y evaluación, lo que acarrea como consecuencia que la oferta educativa no dé una respuesta precisa a las necesidades de los diferentes usuarios y sectores, ya que no se realizan estudios de detección de necesidades ni de impacto. Además, esto impide presupuestar y programar los recursos requeridos. Lo vivimos día a día con universidades privadas consideradas “patito” y de “prestigio” que aun sin evaluar el plan de estudios de posgrado vigente, ya están en la elaboración de uno nuevo, con la idea de competir y estar a la vanguardia en servicios con otras instituciones.

Los procesos de planeación estratégica son un componente crítico para la evaluación, acreditación y financiamiento de los programas de las Instituciones de Educación Superior, por lo que las actividades de Educación Continua deberán contemplarse dentro de su planeación estratégica.

Como parte de las sugerencias que establece la ANUIES para conocer el impacto generado de la Educación Continúa, en su libro *Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua* (2010)), propone y enfatiza realizar una evaluación que sirva entre otras cosas para diagnosticar las fortalezas y debilidades que presentan los participantes con respecto a la formación académica dirigida por los instructores; determinar el grado de conocimiento adquirido y valorar su compromiso y dedicación frente a los temas tratados; y como un elemento prioritario detectar los avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la medida en que tanto maestros, estudiantes y la institución educativa determinen los aciertos y las debilidades para trabajar en el mejoramiento de las mismas.

En diversos documentos elaborados por la ANUIES, se puntualiza los diferentes desafíos que tiene la Educación Continua y la Capacitación en México, (ANUIES, 2010) para poder fortalecer la adquisición de capacidades acordes con los requerimientos de la sociedad del conocimiento, que incluyen competencias multifuncionales como las *Capacidades académicas* (desarrollo del pensamiento crítico para la solución de problemas y aprender a aprender a lo largo de la vida); *Habilidades personales y sociales* (motivación, valores, compromiso ético, comprensión de la sociedad y el mundo); y las *Habilidades empresariales* (liderazgo, trabajo en equipos, dominio de las tecnologías de información y comunicación (TIC), y desempeño orientado a la productividad).

La UVM ha tratado de fortalecer dichas capacidades y competencias por medio de sus programas con visión internacional en sus Posgrados para público en general, los cuales abordan las áreas de ciencias de la salud, ingenierías, negocios, ciencias sociales y un programa online digital ofreciendo el logro de competencias multifuncionales. Sin embargo, si hablamos del rubro de Educación Continua para sus docentes de los diferentes niveles educativos encontramos información en el portal del Centro para la Excelencia Académica de la UVM (2009), el cual tiene el Programa Integral de Formación Docente (PIFD), que pertenece a su Centro para la Excelencia Académica (CEA), donde se les proporciona un espacio de reflexión sobre la importancia de su compromiso con los formadores que asegure el desarrollo de habilidades y el manejo de herramientas acordes al modelo Educativo Institucional, contribuyendo al fortalecimiento de la calidad educativa.

Dicho espacio de reflexión ayuda a resaltar la disciplina que imparten los docentes y a la propuesta pedagógica de la Universidad contribuyendo al fortalecimiento de la calidad educativa. Para ello, las áreas que lo integran son la Dirección de Formación Docente, Centro Internacional de Idiomas, Dirección de Desarrollo Profesional e Investigación, El Centro Institucional de Valores, Dirección de Innovación y Tecnología Educativa.

Dentro del Centro para la Excelencia Académica, se ofrece solo a los docentes de tiempo completo con tres Maestrías que son: Internacional en Dirección de la Comunicación, Administración de Instituciones Educativas y Publicidad con base en Semiótica. Con una duración de 1 año seis meses con una modalidad mixta. Y un Doctorado en Educación con una duración de 5 años también la misma modalidad.

En verano, ofertan diez seminarios con un total de 16 horas cada uno, con un cupo de 40 a 50 docentes en diferentes campus.

Se dan cursos y diplomados de Innovación Tecnológica bajo una modalidad presencial en diversos campus, con un total de 40 horas dirigido a funcionarios académicos y planta docente de la Escuela de Ingenierías. De igual forma, solo se ofrece Educación Continua a los profesores de tiempo completo, que relativamente es la tercera parte de su plantilla en todos sus planteles.

Ante esto, otra organización que puede ayudar a las Instituciones de Educación Superior a generar calidad en sus áreas de Educación Continua y Capacitación es el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). Mary Morocho, Secretaria Ejecutiva, habló del trabajo que efectúa esta organización principalmente en el proceso de auto evaluación de los programas que lo requieran, esto durante el Encuentro Internacional sobre

Postgrados en el marco del Primer Seminario de Calidad desarrollado en la UTPL.. Un dato importante de dicho Instituto, es señalar el “Proyecto Centro Virtual” para el desarrollo de estándares de calidad en América Latina y el Caribe y su evolución desde la definición de un modelo de evaluación de la calidad, que ha sido aplicado con algunas variables en diferentes universidades en los programas de educación a distancia y ha permitido a través de una base de datos comparar los estándares y analizar su justificación organizados de diversas formas. Lo que puede ayudar a la UVM a formular un instrumento de evaluación no solo para sus programas en línea sino también el impacto social, nacional e internacional, que estos tienen.

Otra instancia encargada de contribuir a la calidad de la Educación Continua en México, es la Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia, A.C. (AMECYD). En la séptima edición del Congreso Internacional de la AMECYD que se realizó en México en el año 2011 con la participación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), titulada “*Educación para toda la vida*”, el Mtro. Rubén Roa Quiñónez (COMAEC-AMECYD) dio a conocer el proyecto de la AMECYD encaminado a la creación de un organismo acreditador de programas académicos de educación continua (de nivel superior) de las IES mexicanas, para el aseguramiento de calidad de este tipo de programas ¹³.

Por otra parte, hizo hincapié en la importancia de programas de educación profesional continua para mantener actualizados y reforzar las competencias profesionales de los egresados de distintas carreras, en pro del desarrollo productivo y de la competitividad del país. El Mtro. Roa destacó la importancia de la participación de actores sociales (del mundo productivo, del trabajo y de la formación) que constituyen la cadena principal que agrega valor a las cualificaciones de las personas y que hace posible la legitimación social.

Ante lo expuesto hasta aquí, nos preguntamos la Universidad del Valle de México, ¿cómo define la labor de sus docentes como actores sociales y los medios que necesitan para cumplir los objetivos institucionales planteados? Para ello fue conveniente revisar el Plan de desarrollo institucional UVM 2010-2015 el cual considera importante analizar y reflexionar el papel que el docente tiene dentro de la UVM, permitiendo garantizar como vía de desarrollo, la Educación Continua y la Capacitación constante. Para la UVM, más que ser meramente transmisores de información, los profesores son vistos como conductores responsables del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. La naturaleza del profesor que la institución

¹³ Para dar revisión a todo el caso toda la información se encuentra vertida en: <https://recla.org/vii-congreso-internacional-amecyd/>

requiere se puede expresar en competencias y atributos generales agrupados en áreas como: la de desarrollo personal, la del aprendizaje permanente y la funcional.

A lo cual la Institución plantea es que, por medio de la Educación Continua se participe activamente en el diseño y el logro de estrategias para cumplir con el perfil de egreso de los estudiantes en sus distintas áreas educativas.

Con la infraestructura y el personal académico que tiene la UVM, se están creando espacios para promover dicho desarrollo de competitividad entre su población, sin embargo, tiende a tener poco impacto al no abarcar a toda su plantilla docente de todos sus planteles; es un área de oportunidad para que la UVM pueda ampliar y actualizar su Programa Integral de Formación Docente (PIFD).

Como lo perfila la AMECYD, para garantizar la calidad de los programas en la Educación Continua la UVM destaca por su Modelo Educativo Siglo XXI (MES XXI), atendiendo a su interés por mantenerse como una institución de excelencia, ha desarrollado un importante proyecto académico “la conformación de un modelo educativo propio que la caracteriza en todos sus ámbitos de acción y que además, rescata lo más valioso de su tradición educativa aunado a sustentos teórico filosófico contemporáneos en materia de educación” (UVM, 2009).

Aparentemente dicho Modelo permite formar profesionales de calidad, competitivos, poseedores de conocimientos, habilidades, competencias, actitud de liderazgo y comprometidos con su actualización permanente que responderán a las exigencias de la globalización económica y educativa. Cabe destacar que se sustenta en los pilares de la educación respecto al aprender a aprender, aprender a ser, aprender hacer, aprender a convivir y, como buenos empresarios, aprender a emprender.

Además, el Modelo Educativo Siglo XXI cuenta con una filosofía y valores propios, que establecen como elemento principal la formación integral de profesionistas de alto nivel dentro de un marco de valores. Dicho Modelo asegura, ha permitido a la Institución satisfacer las necesidades de la sociedad, a través del desempeño de sus egresados en las más importantes empresas de nuestro país.

Para lograr lo anterior y proveer de una Educación para la vida, resulta importante destacar que la UVM tiene un Centro Institucional de Valores (CIV), donde su misión es promover la educación integral y una cultura ética en la comunidad universitaria. El Centro desde 1999 trabaja con los docentes de la UVM, en el área de la ética y los valores al igual que los temas relacionados con las asignaturas del área SELLO. Se han impartido cursos de actualización y capacitación en los periodos inter-semestrales a profesores tanto de UVM como de otras instituciones educativas.

Su proyecto principal se llama PRAXIS, que es una nueva propuesta educativa que tiene como objetivo fundamental el fortalecimiento del Modelo Educativo Siglo XXI. Que a través de la incorporación de nuevos contenidos y estrategias de enseñanza – aprendizaje contribuyen a generar una propuesta construida por los académicos que ayude a enfrentar los problemas actuales de la educación superior y que hoy como nunca antes se encuentra ante el resto de la competitividad”. (UVM, 2012)

Sin embargo, no todo puede ser tan extraordinario y menos si hablamos de una empresa que ofrece servicios educativos donde el objetivo principal es la formación de habilidades, aptitudes, actitudes, capacidades y competencias para la inserción social del ser humano. Es por ello, que cabe mencionar que en el 2008 se publicó en la Revista Electrónica *La Fortuna*, que 30 maestros de la UVM Texcoco demandan a la institución por discriminación laboral, triangulación indebida de la relación laboral y violaciones a la Ley Federal del Trabajo (LFT) ante la Junta de Conciliación y Arbitraje del Distrito Federal. La nota cometa que sufren despidos injustificados y se les obliga a firmar renunciaciones y contratos cuatrimestrales para omitir el pago de vacaciones; no les permiten el acceso a los cursos de capacitación, además, deben lidiar con el trato irrespetuoso y amenazante de algunos directivos.

Los docentes inconformes aseguran que tras la adquisición de la UVM por el corporativo estadounidense Laureate Education, Inc (Universities, 2018), la política laboral de la universidad consiste en crear administradoras que contraten al personal para la institución, pero sin otorgarles las prestaciones marcadas por la ley, que sí disponen quienes laboran en los campus del Distrito Federal. Los profesores exigieron homologación con los del Distrito Federal: “a trabajo igual, salario igual”, demandan. Explican que la institución evita pagar a los docentes las prestaciones a las que tienen derecho, “pese a que nos exigen el mismo trabajo”.

Como se refiere, formalmente el contrato colectivo de trabajo convenido entre la Universidad del Valle de México, SC, y el Sindicato Justo Sierra otorga prestaciones establecidas en la LFT: contrato por tiempo indeterminado; de 14 a 28 días de vacaciones; prima vacacional del 45 al 60 por ciento de salario; aguinaldo de 46 por ciento del salario; seguro de vida; seguro de gastos médicos mayores; ayuda para gastos funerarios; fondo de ahorro; ayuda para compra de despensa; permiso con goce de salario por antigüedad; becas a familiares; beca para estudio de maestría; uniformes; bono de antigüedad; despensa, y fondo de jubilación. Disminuyendo considerablemente cada uno de estos beneficios.

Por lo ocurrido, los docentes inconformes decidieron crear el Sindicato Nacional Independiente de Trabajadores de la Rama Educativa 20 de Noviembre lo que ha

ocasionado un paro frente de las instalaciones de la UVM y sean boletinados para evitar su contratación en alguna otra Universidad de la zona.

Según comenta la nota, algunos de estos maestros describen que “pese a que la UVM publicita sus servicios como de primer mundo, tiene instalaciones de tercer mundo y hasta carecen de laboratorios y equipo para carreras como ingeniería en sistemas e informática”.

La cláusula vigésima cuarta obliga al personal académico y administrativo a laborar una jornada extra según las necesidades de la empresa, tiempo que no se les remunera. Ya sea por cursos, asesorías o capacitación están obligados a asistir; si se niegan, son despedidos. Los docentes estiman que por todas las actividades extras que están obligados a cubrir, les deberían pagar hasta 150 pesos la hora.

Argumentan que no les entregan copia de su contrato y su comprobación de gastos no coincide con lo percibido al año.

Por lo que apoyándose en los artículos 12 y 13, la Ley Federal de Trabajo (LFT) que define al intermediario como la persona que interviene en la contratación de otras para la prestación de servicios, puedan constituir dicho Sindicato para ayudar a sus derechos, garantías y a su estabilidad laboral.

Como vemos, el considerar la intervención de la Educación Continua y Capacitación como parte de una Planeación estratégica en la Universidad del Valle de México, considerando la inversión económica y demás elementos que se requieren no garantizan que se contrarrestarán ciertas circunstancias que puedan generarse entre la comunidad universitaria, pero si beneficiará como un eje de apoyo para promover la calidad educativa y de servicio entre todos.

4.2 Metodología

El diseño o marco referencial asumido para llevar a cabo esta investigación se apoyo en dos modalidades; la autoevaluación institucional, dentro de la cual se ubicaron el monitoreo de los indicadores cualitativos de desempeño institucional, y la evaluación cualitativa externa de desempeño institucional, basada en perspectiva de portafolio de desempeño y estudio de caso. Con análisis cualitativo, realizando diversas observaciones del contexto y registrándolas en la bitácora de campo. Asimismo platicando con integrantes clave del contexto, recabando documentos y otros materiales (grabaciones y videograbaciones) para comenzar a responder al planteamiento del problema de investigación, y ya analizado el ambiente y la

muestra pertinente en relación al fenómeno que se quería estudiar se reestructuró nuestro planteamiento haciendo los cambios necesarios.

En la recolección de datos, la acción esencial consistió en que obtuvimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les dimos estructura. (lo cual implica organizar las categorías de análisis . Describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, en su lenguaje. Comprender en profundidad el contexto que rodea los datos. Interpretar y evaluar unidades, categorías, temas y patrones. Explicar ambientes, situaciones, hechos, fenómenos. Reconstruir historias. Encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema. Relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada). Los datos son muy variados, pero en esencia consisten en narraciones de los participantes: a) visuales (fotografías, videos), b) auditivas (grabaciones), c) textos escritos (documentos y cartas) y d) expresiones verbales y no verbales (como respuestas orales y gestos en una entrevista o grupo de enfoque), además de las narraciones (anotaciones o grabaciones en la bitácora de campo,(anexo 2). ejecutadas por un grupo de investigadores mixto, es decir, conformado por un profesional perteneciente a la UVM Texcoco (evaluador interno) y tres estudiantes de licenciatura de pedagogía que no son parte de ésta universidad (evaluadores externos), que brindarían apoyo en el trabajo de campo, dando transparencia, rigurosidad y ética investigativa (Bunge, 2004).

Se contó como población para el estudio los y las estudiantes de la carrera de licenciatura en pedagogía, entre 18 y 25 años y los profesores de la carrera, que asistieron a los cursos de profesionalización docente impartidos en la UVM campus Texcoco, al considerarlos informantes clave de la investigación. Ya que el propósito fue analizar el impacto del Programa Integral de Formación Docente (PIFD), que pertenece al Centro para la Excelencia Académica (CEA), de la UVM. Frente a los resultados de aprovechamiento de los estudiantes, e identificar cuál de los modelos pedagógicos, prevalece en la práctica cotidiana de esta comunidad escolar y así diseñar las nuevas acciones estratégicas que faciliten el logro y avance de sus objetivos en el esfuerzo diario de mejorar la calidad del servicio educativo que la sociedad demanda.

En consecuencia presentamos el estudio de caso como estrategia de diseño de la investigación cualitativa que, tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información.

El estudio de caso implicó un proceso de indagación que se caracterizó por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso, UVM Texcoco. Objeto de investigación.

El propósito que se persigue con este estudio de caso es hacer una crónica, llevar a cabo registros, y con la obtención de estos resultados (registros, grabaciones y videograbaciones), realizar una interpretación, construir una historia aquí y finalmente lograr los productos correspondientes, (la evidencia).

Respecto a la parte procedimental de la evaluación El proceso de evaluación se conformó por dos componentes:

a) La medición del rendimiento académico en la licenciatura de pedagogía, participante en el (PIFD) del (CEA), con una muestra aleatoria de exámenes estandarizados, aplicados a 30 alumnos de la carrera. Además de los exámenes los estudiantes contestaron un cuestionario relativo a factores asociados al logro académico. La evaluación de logros se desarrolló en dos etapas. En febrero del 2011, se aplicaron los exámenes de estándares a los estudiantes de 8° y 9° semestre. Posteriormente, en junio del mismo año se aplicaron los exámenes de estándares a los estudiantes de 2° y 3° semestre, batería de instrumentos los cuales conforman la base de datos del estudio.

b) Formación de un equipo de investigadores de campo (estudiantes de la licenciatura de pedagogía de la UNIREM).

La evaluación del (PIFD) del (CEA), pretende ser formativa y sumativa, por lo que se orienta tanto a determinar el mérito en el diseño y operación del programa en la vida de la universidad, como los procesos de retroalimentación de los responsables del (CEA) y del (PIFD) en los niveles Regional y local, así como de la propia universidad, para lo cual se instalaron procesos de autoevaluación basados en el portafolio institucional, apoyados en el instrumento (entrevista a profundidad) aplicable a informantes clave, al igual que entrevistas a maestros, y estudiantes, e incluso videograbaciones, utilizados también en este estudio. Debido a las características del estudio se planteó la necesidad de triangular procedimientos cuantitativos y cualitativos (Bunge, 2004), que, contando con una amplia información, permitió la obtención y análisis de resultados.

En lo concerniente a las técnicas de recolección y registro de la información se consideró la Revisión documental, por medio de la cual se construyó un inventario de fuentes que permitió no sólo la identificación del material y su ubicación espacial, sino también la relación conceptual entre éstos. Para ello se utilizaron fichas de

registro en la sistematización de la información encontrada en los archivos y fichas resumen para las reseñas bibliográficas y las ideas claves encontradas en los textos de acuerdo a las categorías principales.

Para el Trabajo de campo o fase de recolección de información, se aplicó el mapeo (ubicación espacial donde funciona la UVM Texcoco y descripción socio-económica del entorno), que posibilitó la identificación de los informantes claves y los beneficiarios directos e indirectos del PIFD a evaluar, información que se recolectó y cotejó (los y las estudiantes, los y las profesores, los miembros de la junta directiva de la UVM Texcoco, los coordinadores, líderes de academia) con el propósito de rastrear las percepciones, interpretaciones e ideas claves que aún no se habían detectado en la información recogida hasta el momento.

Entre otras de las técnicas utilizadas en esta etapa se destacan: El análisis de contenido, de gran importancia en el análisis documental, que posibilitó en forma sistémica, identificar la estructura interna y el contexto del material recolectado, (Hernández Sampieri, 2014).

Las entrevistas a profundidad con informantes clave, concebidas como los encuentros cara a cara entre los evaluadores e informantes, aplicadas con el propósito de reconstruir la historia de la UVM Texcoco y conocer las percepciones que éstos tenían del PIFD y de las influencias del CEA en sus prácticas pedagógicas y su impacto en los niveles de aprovechamiento en la universidad.

Para seleccionar los informantes claves se tuvo como criterio que hubieran participado en los cursos que imparte el PIFD mínimo dos años dentro del periodo evaluado, ya fuera como expositores, asistentes y/o coordinadores. El taller como estrategia de recolección de la información, se convirtió en un dispositivo de la palabra, brindando la posibilidad de abordar desde una perspectiva integral y participativa la reconstrucción de las vivencias y la valoración frente al PIFD.

Se llevaron a cabo tres talleres, el primero en el año de 2010, el cual tenía como fin comprender lo que pensaban y sentían los diferentes actores respecto al PIFD entre los años 2009 y 2010. Además el equipo de campo, aplicó los siguientes instrumentos; 1a. Entrevista etnográfica a directivos de la UVM Texcoco, el propósito, producir información para que la UVM Texcoco se auto evaluara. 2°. Instrumento, Cuestionario de auto evaluación para docentes, propósito, Propiciar autoevaluación de su desempeño. 3er. Instrumento, Cuestionario de autoevaluación a directivos, propósito, Propiciar autoevaluación de su desempeño. 4°. Instrumento, Indicadores de desempeño institucional. Propósito, Obtener las percepciones que la comunidad tiene sobre la UVM Texcoco. 5°. Instrumento, Entrevista a grupo de

enfoque a docentes. Propósito, Conocer la percepción de los docentes sobre el PIFD. 6°. Instrumento, Diario de campo, Propósito, Rescatar aspectos no contemplados.

El segundo y el tercer taller fueron implementados en el año 2011 con un grupo de estudiantes y profesores de diferentes carreras incluyendo los de la carrera de pedagogía, con el propósito de recoger la información sobre el funcionamiento del PIFD en la UVM Texcoco, y la pertinencia de sus programas.

Además el equipo de campo, aplico los siguientes instrumentos; 1er. Cuestionario de estilos de enseñanza. Propósito, Conocer y analizar el estilo de enseñanza de los docentes de la UVM Texcoco. 2°. Instrumento. Cuestionario de estilos de aprendizaje. Propósito, Conocer y analizar el estilo de aprendizaje de los estudiantes. 3er. Instrumento. Entrevista etnográfica de desempeños. Propósito, Identificar las percepciones de los estudiantes sobre su trabajo 4°. Cuestionario, sobre el contexto de la UVM Texcoco. Propósito, Conocer las características de la comunidad. 5°.Instrumento. Cuestionario sobre la historia de la UVM Texcoco. Propósito, Conocer, comparar y dar dimensiones sobre los cambios físicos y organizacionales que ha sufrido la UVM Texcoco.

Durante el tercer taller se aplicaron los Instrumentos; 2a. Entrevista etnográfica a directivos de la UVM Texcoco. Propósito, Conocer la percepción, desarrollo y avance de la aplicación del PIFD. 2° Instrumento. Activación del portafolio institucional. Propósito, Promover la aplicación de instrumentos y cultura para la autoevaluación. 3er. Instrumento. Diario de campo. Propósito. Rescatar aspectos no contemplados.

Entre otros instrumentos utilizados se contó con los mapas mentales, considerados como construcciones esquemáticas, que permitieron reflejar en forma ilustrativa y sintética la interrelación entre los componentes que conformaban los textos, posibilitando así identificar el nivel de interrelaciones y la coherencia entre éstos (Hernández Sampieri, 2014). La bitácora, permitió guardar y ordenar en forma sistemática la información recopilada, estuvo conformada por un cronograma (plan operativo de la investigación general), categorías de análisis (listado de las categorías de análisis), formatos de recolección de información, las referencias bibliográficas, actas de las reuniones, memorandos de las ideas que surgieron a lo largo de la investigación, relacionados con la metodología y el proceso analítico, informes, mapas mentales y/o conceptuales, guías de entrevistas, guía de taller, transcripción de las entrevistas y matriz de análisis de las entrevistas por categoría y actores, fichas bibliográficas, de registro y resumen (Hernández Sampieri, 2014).

4.2.1 El modelo CIPP

En lo concerniente al manejo de la información nos apoyamos en el modelo CIPP (Contexto-Insumo-Proceso-Producto) ya que es uno de los más utilizados en la evaluación de programas. La noción básica de este modelo consiste en identificar el valor del programa de acuerdo con su capacidad para transformar las escuelas en sus contextos específicos, enriquecer sus procesos más significativos, instalar sus componentes más críticos en la cultura de la universidad y con todo ello impulsar a la escuela al mejoramiento de sus desempeños académicos.

Los modelos de evaluación curricular se han clasificado en dos categorías: los técnicos científicos y el no técnico científico. Los modelos técnicos científicos se caracterizan por que dan un alto grado de objetividad, creen que los fines de la educación pueden ser conocidos, dependen del racionalismo y empirismo. Los modelos no técnicos científicos se caracterizan por que enfatizan lo subjetivo, no le dan tanta importancia al producto del programa, depende de la intuición y se enfoca en el aprendiz. En esta investigación se evaluó el Programa Integral de Formación Docente utilizando el modelo de Daniel Stufflebeam. El modelo CIPP corresponde a la categoría técnico científico. La versión original del CIPP (Las siglas correspondientes a CIPP significan: Contexto, Insumo, Proceso y Producto de la Evaluación) fue desarrollada en el año 1960 por el centro de evaluación del estado de Ohio.

Luego de ver las características de algunos modelos de evaluación se decidió escoger el modelo CIPP para la realización de este trabajo porque este modelo se puede ajustar a cualquier tipo de programa. Este modelo recopila la mayoría de la información de forma cuantitativa la cual da cierto grado de confiabilidad. Es un modelo de evaluación que recopila información en diversas áreas importantes que componen el programa, por ejemplo, podemos evaluar contexto, insumo, proceso y producto. Cada parte pudo ser evaluada de forma individual y también puede ser evaluado como un todo. Es decir que todas las partes del CIPP se pueden correlacionar. En este modelo se utilizan datos que ya se han recopilado y partiendo de ellos se analiza el programa. Es decir que este modelo de evaluación nos ayudó a recopilar información dentro de las cuatro fases del CIPP que nos sirvió para analizar el PIFD. El propósito de este modelo de evaluación es delinear, obtener y proveer información útil para la toma de decisiones.

El modelo CIPP se enfoca en la evaluación desde una perspectiva de estrategias metacognitivas que considera elementos de contexto, insumo, proceso y producto. El contexto servirá a las decisiones de planificación. En esta fase se evalúa de forma general y es la que contiene toda la filosofía del programa. La fase del contexto procura levantar información del currículo oficial del programa. Este se ocupa de los

objetivos, metas, estándares, de las condiciones favorables y desfavorables que rodean el programa en evaluación. Como, por ejemplo, las necesidades de la población, las oportunidades y los peligros que los rodean. Además, identifica los problemas a resolver y diagnostica la distancia entre los propósitos y los logros. También ayuda a juzgar la relación entre los objetivos y el diagnóstico de necesidades. Esta parte del modelo se puede evaluar de dos maneras: de contingencia (cuando se ocupa de las circunstancias exteriores al sistema) y de congruencia (cuando se dedica a la comparación entre los objetivos propuestos y el desempeño logrado realmente). Es decir que la evaluación del contexto en este trabajo levantó información del marco curricular del Programa Integral de Formación Docente. La evaluación del Insumo nos permite obtener información acerca de cuáles son los recursos necesarios y como usarlos para alcanzar los objetivos. Se incluyen en esta parte recursos económicos y humanos. Como parte de esta evaluación están los planes, los reglamentos, políticas, y apoyos técnicos necesarios para lograr esos objetivos. También nos ayuda a identificar y juzgar las capacidades del sistema, como las estrategias que se usan y los itinerarios. Todavía en la fase del Insumo estaremos utilizando parte del currículo oficial y a su vez estaremos utilizando el currículo operacional. La evaluación de Proceso sirve a las decisiones de implementación. Es la que está relacionada a la acción, son los procedimientos diseñados y la interacción de los mismos para lograr los objetivos planteados. En esta fase ya estaríamos entrando en el currículo operacional de ese programa (PIFD). La evaluación de Producto nos sirve para las decisiones. Esta parte del modelo nos permite una retroalimentación porque es aquí donde podemos juzgar los resultados. También se define operacionalmente los objetivos, sus criterios y los niveles de logro prefijados. El fin es compararlos con la medición del logro alcanzado e interpretar las diferencias en los resultados finales. La información que se tenga de la evaluación del contexto, insumo, y proceso nos ayudó para esta comparación. Al ser interdependientes las fases tenemos que estar bien seguros de que cada una de ellas se lleve a cabo de forma adecuada. Es decir que si el contexto tiene alguna debilidad el resto de las fases se pueden ver afectadas. Ejemplo si tenemos un currículo diseñado con unas bases filosóficas, metas u objetivos inadecuados se puede ver afectado el programa en general. Esta situación causa una debilidad que puede afectar el producto del programa. El modelo CIPP posee una validez externa e interna. Es decir que ha adquirido confiabilidad según se ha ido utilizando a través de tiempo. Este a su vez provee, que el evaluador tenga objetividad para darle credibilidad a los resultados de la evaluación. En los estudios para la toma de decisiones se parte de la necesidad de tomar y justificar decisiones. En la evaluación para la toma de decisiones la principal característica es utilizar la evaluación continua y sistemática. Esta ayuda a planificar y llevar a cabo los servicios específicos que satisfacen las necesidades del campus Texcoco.

La evaluación educativa se refiere no solo a la evaluación de la práctica pedagógica, sino que también incluye el espacio físico, Infraestructura, procesos administrativos y organización escolar. La evaluación de la práctica pedagógica se relaciona con logros del estudiante y del maestro, también incluye la eficacia de la tecnología. La evaluación curricular va más allá de la evaluación de la práctica pedagógica. Esta evaluación la componen cinco áreas importantes que son los programas, las provisiones, los procedimientos, los productos y los procesos del programa. Se puede resumir que “La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.

Es importante aclarar que el termino evaluación puede tener muchas formas de definirlo según el punto de vista de cada experto para esta investigación nos apegamos a la anterior definición.

Modelo CIPP:

Modelo que está orientado a la gestión y la toma de decisiones.
Las tres fases de este modelo son:

- 1.- Reunión de evaluadores con los que toman las decisiones para especificar la información que sea necesaria.
- 2.-Obtener la información.
- 3.- Devolver la información a los que toman las decisiones.

Modelo CIPP, tiene en cuenta cuatro ámbitos:

- 1.- Contexto.
- 2.-Input/Insumo/Entrada.
- 3.- Proceso.
- 4.-Producto.

Recopila la información de forma cuantitativa.

Contexto:

Analizar todas las circunstancias alrededor del programa. Analizar la adecuación de los objetivos del programa con las necesidades.

Input:

Se recoge información para identificar la forma de utilizar óptimamente los recursos existentes en aras de conseguir las metas establecidas.

Proceso:

Establecer la congruencia entre lo programado y la realidad. Tomar decisiones durante el desarrollo del programa.

Producto:

Obtener información sobre los efectos que ha producido el programa para tomar decisiones finales para continuar, modificar o desechar el programa.

Este modelo es conocido de tres maneras: Modelo de evaluación de Stufflebeam, Modelo CIPP y Modelo de toma de decisiones.

Es uno de los modelos más sencillos y prácticamente el modelo base de los otros modelos de evaluación instruccional.

Para cada uno de los cuatro ámbitos, el modelo CIPP tiene en cuenta, el objetivo (finalidad), el método y la conclusión de los programas.

	Evaluación del contexto C
Finalidad	Planificar las decisiones para determinar los objetivos.
Métodos	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, revisión de documentos, entrevistas, etc. Descriptiva y comparativos.
Conclusión	Identificar objetivos específicos para diseñar programa

	Evaluación de las entradas I
Finalidad	Estructurar las decisiones para diseñar los procedimientos de instrucción.
Métodos	Analizar las posibilidades disponibles y las estrategias necesarias para lograr los objetivos.
Conclusión	Proporcionar información respecto a cómo han de emplearse los recursos.

	Evaluación del proceso P
Finalidad	Instrumentalizar las decisiones para utilizar, controlar y mejorar estos procedimientos.
Métodos	Describir acontecimientos y actividades del procedimiento para descubrir y anticipar deficiencias.

Conclusión	Controlar los Procedimientos que se llevan a cabo.
------------	--

Evaluación del Producto P	
Finalidad	Reciclar decisiones para juzgar y reaccionar ante los resultados.
Métodos	Similares a los del evaluador de consecución de metas, enfatizando los criterios extrínsecos.
Conclusión	Ayudar a decidir si hay que continuar, terminar, modificar reenfocar un programa.

Se puede evaluar de dos maneras:

-Contingencia (se ocupa de las circunstancias exteriores al sistema).

-Congruencia (se dedica a la comparación entre los objetivos propuestos y el desempeño logrado realmente).

En esta investigación el propósito fue: Una evaluación del Programa Integral de Formación Docente (PIFD). Para detectar las debilidades y fortalezas del mismo y verificar cuan efectivo está siendo el PIFD.

La Universidad que fue evaluada es la Universidad del Valle de México campus Texcoco, en la licenciatura de pedagogía.

En este trabajo se utilizó el modelo de Evaluación Curricular de Daniel Stufflebeam para la evaluación del programa. Este modelo se le conoce como CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto), el mismo se trabajó mediante una guía de preguntas con la cual se levanta información para la toma de decisiones.

1.-Contexto-Levantar información del currículo oficial del programa.

2.-Input-Obtener información acerca de los recursos necesarios y como usarlos para alcanzar objetivos.

3.-Proceso-Sirve a las decisiones de implementación. Relacionadas a la acción, se juzgan los resultados.

Cada fase del modelo tiene sus métodos de estudios

Los métodos de estudios dentro del contexto son: análisis de sistema, cuentas, revisión de documentos, audiencias, pruebas diagnósticas pruebas estandarizadas, dentro del programa a evaluarse.

Los métodos utilizados en el insumo son: inventario, análisis de recursos humanos, material disponible, las estrategias de solución de problemas, economía, búsqueda de la literatura.

Los métodos de estudio en el proceso son: el control de las actividades, atención a las acciones inesperadas, obtener información específica para las decisiones del programa, descripción del proceso en cada paso, interactuar continuamente con los manejadores y observar sus actividades.

Los métodos de estudios en el producto son: definir operacionalmente, medir criterios de los hallazgos, recoger juicios que sobre los hallazgos emitan los manejadores, hacer análisis cualitativo y cuantitativo.

En cada fase se recogieron diversos datos, con los cuales hicimos juicio de valor.

Los datos a recoger y a analizar en el contexto son globales que proporcionan los fundamentos para los objetivos del programa.

En el insumo, los datos que proporciona el fundamento para la elección del modo de utilización de los recursos disponibles para lograr los objetivos (humanos, materiales, financieros).

En el proceso, son los datos de la marcha del programa, registro de la relación entre lo programado y lo real. También nos brinda los datos sobre la interacción de todos los actores involucrados y los roles desempeñados.

En el producto hay datos sobre logros reales y su relación con los objetivos del programa. Se conoce el impacto y los logros alcanzados y se miden los beneficios que redunden en el programa tales como desarrollo de materiales, crecimiento de los conocimientos de la licenciatura de pedagogía y los estudiantes.

En fin, el modelo CIPP nos ayuda a levantar la información necesaria para analizar y comprender que tan efectivo está siendo un programa. Toda la información recopilada y verificada está en forma numérica creando cierto grado de objetividad a la hora de hacer un juicio de valor sobre el programa. Este modelo a su vez nos ayuda a verificar si existe congruencia entre el currículo oficial y el currículo operacional que hay en la Universidad.

El Objetivo:

Se pretende verificar si se están cumpliendo con los objetivos del Programa Integral de Formación Docente (PIFD) en la Universidad del Valle de México Campus Texcoco (Administradora del Valle de Texcoco), así como también ver si el programa está funcionando adecuadamente.

Objetivos del Programa Integral de Formación Docente:

Ofrecer al personal docente alternativas de formación en un conjunto de herramientas teóricas, metodológicas, e instrumentales, de carácter Psico-Socio-Pedagógico y de comunicación que le permitan mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de su participación en los cinco módulos que componen el “Diplomado de habilidades docentes” del Centro para la Excelencia Académica. 1.-Formación Docente, 2.-Actualización Profesional, 3.-Desarrollo Profesional, 4.-Capacitación en el idioma, 5.- Capacitación en Informática.

Preguntas de investigación:

- ¿Qué tan efectivo está siendo el Programa Integral de Formación Docente?
- ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas en el Programa Integral de Formación Docente?
- ¿Qué está causando las debilidades y las fortalezas en el Programa Integral de Formación Docente?
- ¿Cuánta congruencia hay entre el currículo oficial y el operacional?

Este tipo de investigación nos permitió hacer análisis estadístico descriptivo y análisis de correlación. Como parte del diseño se creó una guía de preguntas con la cual se recopilaron datos necesarios para la investigación.

Guía de preguntas:

Contexto:

- 1.- ¿Cuál es la filosofía del programa?
- 2.- ¿En qué se basan los fundamentos del programa?
- 3.- ¿Cuál es la meta y visión del programa?
- 4.- ¿Cuáles son los objetivos del programa?
- 5.- ¿Los objetivos del programa van acorde con las necesidades de los docentes y estudiantes?
- 6.- ¿En qué manera el programa integra la tecnología a las necesidades del docente?

7.- De qué manera están relacionados los objetivos del programa con las necesidades de los docentes y los estudiantes?

8.- ¿El programa está diseñado de manera satisfactoria para alcanzar los objetivos?

9.- ¿Cuál es la diferencia entre un campus UVM y un campus Administradora del Valle de Texcoco?

Insumo:

1.- ¿¿Cómo se distribuye el presupuesto asignado al Programa Integral de Formación Docente?

2.- ¿El presupuesto asignado al Programa Integral de Formación Docente es el necesario para cumplir con el logro de los objetivos?

3.- ¿Qué tipo de materiales son requeridos y provistos en la licenciatura?

4.- ¿La Administradora (el campus Texcoco) posee la infraestructura requerida por el Programa Integral de Formación Docente?

5.- ¿Hay presupuesto asignado para actividades extracurriculares en el Programa Integral de Formación Docente para que el docente se desarrolle?

6.- ¿Se le ha asignado presupuesto para el desarrollo profesional de los maestros?

7.- ¿Tienen las facilidades y equipos tecnológicos requeridos por el Programa Integral de Formación Docente para lograr los objetivos?

8.- ¿Los equipos tienen los mantenimientos y actualizaciones requeridas para su buen funcionamiento?

9.- ¿Están los profesionales entrenados o familiarizados con la tecnología?

10.- ¿Se le ha asignado presupuesto para la compra de equipos básicos?

11.- ¿Tiene el Programa Integral de Formación Docente fondos para que los maestros adquieran conocimientos y actualicen las estrategias de enseñanza?

Proceso:

1.- ¿Qué tipo de material está disponible para el docente?

2.- ¿Cuáles son los recursos disponibles?

- 3.- ¿Tiene el docente facilidad de módulos, programas o simuladores para las actividades del Programa Integral de Formación Docente?
- 4.- ¿Qué tipo de talleres, charlas, cursos, capacitaciones se han ofrecido a los docentes?
- 5.- ¿Cuáles son los niveles académicos de los ponentes de los eventos anteriores?
- 6.- ¿Qué grado de preparación tienen los docentes de asignatura?
- 7.- ¿Cuántos años tienen los docentes de haber egresado de su último grado de estudios?
- 8.- ¿Qué tipo de tecnología hay en el salón de clases?

Producto:

- 1.- ¿Qué tipo de actividades han realizado los responsables del Programa Integral de Formación Docente para demostrar su interés por la formación docente?
- 2.- ¿Académicamente cuál es el impacto de las actividades del Programa Integral de Formación Docente en los estudiantes de la licenciatura de pedagogía?
- 3.- ¿Académicamente el docente demostró conocimiento tecnológico?
- 4.- ¿De qué manera el docente ha demostrado el desarrollo de conocimientos adquiridos por el Programa Integral de Formación Docente en su práctica pedagógica?

Población

Este estudio fue realizado con estudiantes y profesores de la licenciatura de pedagogía en el campus Texcoco de la Universidad del Valle de México. Y un grupo de evaluadores externos (estudiantes de la Universidad de la República Mexicana).

4.2.2 Bitácora; calendario, instrumentos, resultados y testimonios

A continuación, se presenta el calendario de instrumentos aplicados en el contexto de la investigación cualitativa, al Programa Integral de Formación Docente (PIFD), del Sistema Integral para el Desarrollo Docente (SIDD), de la Rectoría regional: Edo. de México y Edo. de Morelos, del Centro de Excelencia Académica de la Universidad del Valle de México . Co-realizada por el equipo de campo (estudiantes de la Universidad de la República Mexicana), dirigido por el doctorante González Nevarez. Para realizar un estudio de caso en la UVM campus Texcoco, en la carrera

de pedagogía. Debe señalarse que la comunidad escolar participó activamente en el proceso de levantamiento de la información, en virtud de que formó parte de esta investigación y del interés en los Programas de formación docente del corporativo UVM y las expectativas que generó, al menos en un inicio, puesto en marcha desde el otoño del año 2009.

PRIMERA ETAPA: 4-5 DICIEMBRE DE 2010

Instrumento	Aplicado a:	Propósito
1.1a. Entrevista etnográfica a directivos de la universidad .	El director.	Producir información para que la licenciatura de pedagogía se auto evaluara.
2. Cuestionario de auto evaluación para docentes.	Docentes.	Propiciar autoevaluación de su desempeño.
3. Cuestionario de autoevaluación al director.	Director.	Propiciar autoevaluación de su desempeño.
4. Indicadores de desempeño institucional.	Comunidad.	Obtener las percepciones que la comunidad tiene sobre la licenciatura de pedagogía.
5. Entrevista a grupo de enfoque a docentes.	Docentes.	Conocer la percepción de los docentes sobre las unidades de estudio.
6. Diario de campo.	Obs. Generales.	Rescatar aspectos no contemplados.

SEGUNDA ETAPA: 8-12 DE ABRIL DE 2011.

7. Video grabación de práctica pedagógica	Docente de 6o. Semestre.	Propiciar la autoevaluación de la práctica pedagógica por medio de vídeo.
8. Cuestionario de autoevaluación de video.	Docente de 6o Semestre.	Conocer la percepción del docente sobre su desempeño y reflexión en su práctica pedagógica
9. Cuestionario de estilos de enseñanza.	Docente de 6o. Semestre.	Conocer y analizar el estilo de enseñanza de los docentes

10. Cuestionario de estilos de aprendizaje.	Alumnos de 6o. Semestre.	Conocer y analizar el estilo de aprendizaje de los estudiantes.
11. Entrevista etnográfica de desempeños.	Alumnos de 6o. Semestre.	Identificar las percepciones de los estudiantes sobre su trabajo en comunicación.
12. Cuestionario sobre contexto de la escuela.	Personas en general.	Conocer las características de la comunidad
13. Cuestionario sobre la historia de la escuela.	Director.	Conocer, comparar y dar dimensiones sobre los cambios físicos y organizacionales que ha sufrido la licenciatura.
14. Diario de campo.	Observaciones generales.	Rescatar aspectos no contemplados

TERCERA ETAPA: 6-7 DE JUNIO DE 2011

15. 2a. Entrevista etnográfica a director de la licenciatura de pedagogía.	Director.	Conocer la percepción, desarrollo y avance de la aplicación de los programas de formación permanente.
16. Activación del portafolio institucional.	Consejo investigación.	Promover la aplicación de instrumentos y cultura para la autoevaluación.
17. Diario de campo.	Observaciones generales.	Rescatar aspectos no contemplados.

Resultados de las tres etapas; Conclusiones en la práctica pedagógica

Los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de pedagogía no se han mejorado significativamente porque las transformaciones en la práctica pedagógica han sido los más difíciles de instalar.

Con base en el análisis de la información que recogimos en la carrera consideramos lo siguiente:

- No existe congruencia entre las actividades docentes dentro del aula y las actividades diseñadas en los programas de formación permanente del SIDD, lo cual se considera que es debido a la existencia de limitaciones de información y problemas de planificación de las actividades. Además de los problemas de contratación.

- Cada maestro interpreta los programas de manera particular y en consecuencia lo desarrolla en el salón de clases; esto se relaciona con los estilos de enseñanza y con los paradigmas de los docentes así como la falta de espacios formales que permitan el aprendizaje.
- El material y el equipo (tecnologías) aún no se convierten en apoyos efectivos para el aprendizaje.
- Los maestros no han recibido asesoría suficiente. pues es una universidad privada las instancias involucradas en el SIDD están priorizando lo administrativo-financiero sobre lo pedagógico.

Perfil de los profesores participantes

El análisis de la información demuestra que 10 de los 12 trabajadores docentes de la carrera de pedagogía de la UVM Texcoco tienen estudios de licenciatura; además del doctorante, que cursa estudios de posgrado y el responsable de la coordinación de la carrera de pedagogía tiene su licenciatura en química.

Es importante señalar que, por la edad de los profesores y el tiempo de servicio que tienen, cursaron sus estudios de licenciatura hace tiempo, motivo por el cual sus conocimientos están poco actualizados respecto de las necesidades de formación de los docentes en la actualidad. Esta dificultad se manifestó durante el trabajo de campo en la resistencia de muchos de ellos a incorporar prácticas innovadoras así como el uso de la tecnología para la enseñanza.

Testimonios de los protagonistas

A continuación se presentan algunos testimonios recabados durante la primera etapa realizada en la carrera de pedagogía de la UVM Texcoco, por el equipo conformado por personal externo e interno de la propia universidad. Se aprecia claramente el tipo de personal docente que integra el colectivo escolar del plantel:

“...ésta carrera de pedagogía se fundó con la mayoría de profesores que no eran precisamente licenciados en pedagogía, en el 2000 había aquí profesores que la mayoría no tenían el perfil, no tenían la formación de docentes, después se dio una capacitación para todo ese personal que estaba en servicios y que no tenía la formación, fue en el CEA, y muchos de los compañeros de esa época todavía siguen en servicio, siguen trabajando en el turno matutino, y en el turno vespertino Cuando comenzó la carrera de pedagogía, sí había como unos dos que no eran titulados, pero no recuerdo quiénes eran, empezaron con otros estudios, tenían preparación, pero no tenían título de maestros, ya desde el 2008, en adelante los mandaron a estudiar y se titularon (42-45 HI2)

Fundaron la universidad aproximadamente cuarenta maestros, seis en cada carrera, y en los últimos cinco años no ha habido muchos cambios de adscripción, se han incrementado a dos y tres grupos por grado (124-126 HI2)

El perfil de los alumnos

En febrero del 2011 fueron examinados en estándares de; Habilidades de comunicación (exámenes, ensayos escritos, presentaciones orales) un máximo de 30 alumnos aleatoriamente seleccionados de octavo y noveno semestre de la carrera de pedagogía de la UVM Texcoco. Estos alumnos además respondieron un cuestionario de factores asociados a logro escolar. Con el fin de enmarcar los resultados de práctica pedagógica del séptimo y octavo semestre de la carrera de pedagogía hemos seleccionado la información de factores asociados de los alumnos de esos semestres con el fin de describir el perfil de los alumnos y llevar a cabo análisis relevantes para los fines de la investigación. Un total de 60 alumnos respondieron el cuestionario de factores asociados, con un total de 12 factores a considerar.

- Expectativas de estudio futuro.
- Maestro permite libre participación en clase.
- Permanencia del maestro en el semestre escolar.
- Servicio de internet en la casa.
- Nivel de salud.
- Expectativa sobre su propia capacidad en comparación con los demás.
- Disponibilidad de tiempo para estudiar.
- Sensación de seguridad en la escuela.
- Haber cursado bachillerato privado.
- Nivel de estudios de los padres.
- Capacidad de comunicar sus problemas al maestro.
- Percibe que el maestro le dedica tiempo en el aula.

Testimonios de los profesores sobre el desempeño de sus estudiantes

A continuación se presentan los testimonios de algunos de los profesores de la escuela sobre el desempeño de sus estudiantes y sobre los criterios que ellos utilizan para determinar si un alumno presenta alto o bajo rendimiento.

Descripción de los alumnos por el docente

bajo nivel de rendimiento

“..el alumno que definitivamente no está captando, pues casi nada de lo que se esta realizando, ni en trabajo, ni en ejercicios, ni en participaciones, y que además, no, está cumpliendo, ni siquiera, con sus hábitos formales, que son la disciplina, que

son la limpieza, la, que son la puntualidad, que está fallando en sus clases, y que además viene pues solamente a él, y a distraer a los demás (54-63 CC)

Alto

...aquél estudiante que ha cumplido con todo, que ha cumplido con todo, y cada uno, de los requisitos que se piden en el salón de clases, cómo es cumplimiento de las tareas, con trabajos extra, extra clase, con ejercicios que se realizan en el salón de clases, con explicaciones orales, verbales, orales, con explicaciones escritas con participaciones en el pizarrón, y además, (...) el examen (54-67 CC)

Promedio

“aquél estudiante que va tener momentos buenos, de altas, en interés, en la clase, y que va hacer los ejercicios, los va a entregar debidamente requisitados, y que además, va a tener las bajas, también, en un momento determinado, o que de alguna forma, va tener un nivel de trabajo medio, un nivel de trabajo medio, un nivel de trabajo que no puede encontrarse en un trabajo de calidad en un trabajo regular.” (54-64 CC)

Alumnos octavo semestre

“...pues en un inicio, para ellos es un problema mental, psicológico, muy fuerte, porque ellos tenían una maestra si, y estaban quizás viendo a mamá si, de alguna forma ellos si, ven a su mamá, pues, se identificaron con ella si, vine el momento en que llego yo como maestro, y posiblemente, ellos cambian la imagen, y ahora ven al padre, pero quizá, el padre no es una imagen muy buena para ellos, entonces ellos, tienen la tendencia pues a dejar de asistir a la escuela, tienen la tendencia a no cumplir, a no hacer los trabajos, y si los hacen, los hacen equivocadamente” (471-476 CC)

“...de alguna forma ellos este, se identificaban, se identificaron en su momento mucho, con ésta maestra eh, había renuencia a trabajar conmigo si, pues una mayoría, por decir algo, del grupo” (478-480 CC)

“Los alumnos tienen un cuaderno en el que trabajan todas las materias” (23 DC)”

Evidencias del aprovechamiento académico

La pregunta acerca de qué tanto aprenden los estudiantes de la carrera de pedagogía de la UVM Texcoco puede responderse de dos maneras: mediante la revisión de los resultados de la aplicación de los exámenes de estándares y la medición de los desempeños efectivos en técnicas de enseñanza, instrumentos aplicados a los estudiantes de la carrera de pedagogía en el contexto del estudio cualitativo del SIDD.

Para la aplicación de los exámenes de estándares, se seleccionaron 30 estudiantes de los semestres octavo y noveno de manera aleatoria, y el instrumento se aplicó en el mes de febrero del 2011.

En junio del 2011 se aplicaron los exámenes a alumnos de segundo y tercer semestre (con el propósito de medir logros de primero y segundo semestre), mientras que en febrero a los alumnos de octavo y noveno semestre. Los resultados de estándares constituyen la base de la mayor parte de los análisis presentados en este estudio.

Sin embargo desde un principio se consideró que el estudio cualitativo debería profundizar en procesos metacognitivos y de funcionalidad involucrados en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por este motivo se desarrolló un proceso de *apreciación de desempeños efectivos en Habilidades de comunicación* (ensayos escritos, presentaciones orales), que permitiera dar cuenta del sentido que hace a los estudiantes aprender de manera diferente, y las estrategias que usan para evaluar y la asignación de funcionalidad que tiene este aprendizaje para la vida cotidiana de los estudiantes.

Para la escala de desempeño efectivo en Habilidades de comunicación se utilizó la rúbrica para la evaluación de presentaciones orales de (Pearson Education, 2002):

	Excepcional	Admirable	Aceptable	Amateur
Contenido	Abundancia de material relacionado con la tesis que se expone; los puntos principales se desarrollan con claridad y toda la evidencia da sustento a la tesis; empleo variado de materiales, fuentes.	Información suficiente que se relaciona con la tesis expuesta; muchos puntos están bien desarrollados, pero hay un equilibrio irregular entre ellos y poca variación.	Hay una gran cantidad de información que no se conecta claramente con la tesis principal que se expone.	La tesis o argumentación principal que se expone no está clara. Se incluye información que no da soporte de ninguna manera a dicha tesis.
Coherencia y organización	La tesis se desarrolla y especifica claramente; los ejemplos específicos son	La mayor parte de la información se presenta en una secuencia lógica; generalmente	Los conceptos y las ideas se encuentran estrechamente conectados; carece de	La presentación es fragmentada e incoherente; no es fluida; el desarrollo de la tesis central es

	apropiados y permiten desarrollar la tesis; las conclusiones son claras; muestra control del contenido; la presentación es fluida; se hacen transiciones apropiadas; es sucinta pero no fragmentada; está bien organizada.	bien organizada, pero necesita mejorar las transiciones entre las ideas expuestas y entre los medios empleados.	transiciones claras; el flujo de la información y la organización aparecen fragmentados.	vago; no aparece un orden lógico de presentación.
Creatividad	Presentación de material muy original; aprovecha lo inesperado para lograr un avance superior; captura la atención de la audiencia.	Hay algo de originalidad en la presentación; variedad y combinación apropiadas de materiales y medios	Poca o ninguna variedad; el material se presenta con poca originalidad o interpretación propia	La presentación es repetitiva con poca o ninguna variación; empleo insuficiente de medios y materiales.
Material	Empleo balanceado de materiales y multimedia; se usan apropiadamente para desarrollar la tesis central expuesta; el empleo de medios es variado y apropiado.	El empleo de multimedia no es muy variado y no se conecta bien con la tesis.	Empleo desigual de multimedia y materiales; carece de una transición suave de un medio a otro; el empleo de multimedia no se vincula claramente a la tesis.	Empleo pobre o ausente de multimedia, o uso no efectivo de ésta; desequilibrio en el empleo de materiales: demasiado de alguno, no suficiente de otro.
Habilidades expositivas	Articulación pausada, clara; volumen apropiado; ritmo constante; buena posturacontacto visual; entusiasmo; seguridad.	Articulación clara pero no pulida.	Se habla entre dientes, farfullando; poco contacto visual; ritmo irregular; poca o ninguna expresividad.	Voz inaudible o muy alta; no hay contacto visual; el ritmo de la presentación es muy lento o muy rápido; el expositor (es) parece poco involucrado y es monótono.

Respuesta de la audiencia	Involucra a la audiencia en la presentación; se exponen los puntos principales de manera creativa; mantiene todo el tiempo la atención de la audiencia.	Presenta los hechos con algunos giros interesantes; mantiene la atención de la audiencia la mayor parte del tiempo.	Algunos hechos están relacionados, pero se sale del tema y la audiencia se pierde; en su mayoría, se presentan hechos con poca o ninguna imaginación.	Presentación incoherente; la audiencia pierde el interés u podría no entender el punto central de la presentación.
Duración de la presentación	+/- dos minutos del tiempo asignado.	+/- cuatro minutos del tiempo asignado.	+/- seis minutos del tiempo asignado.	Demasiado extensa o demasiado breve; diez o más minutos por arriba o por abajo del tiempo asignado.

La rúbrica anterior se utilizó en el proceso de investigación y fue útil para el profesor y sus alumnos en la evaluación de la presentación oral ante una audiencia de trabajos de investigación documental, de análisis de textos y materiales literarios, así como de proyectos muy diversos generados por los estudiantes, de propuestas para la intervención en determinados ámbitos, de resultados de trabajos de discusión colaborativa al interior de un equipo, entre otras producciones relevantes.

Para el proceso de desempeños efectivos se entrevistó a un grupo de alumnos y alumnas del octavo semestre, seleccionadas por sus maestros como los de más alto y más bajo rendimientos. De igual manera se seleccionaron de manera aleatoria a dos representantes del resto de los alumnos. Estos alumnos han sido denominados como alumnos promedio.

El ejercicio de comunicación se conformó por ensayos apoyados en una rúbrica; rúbrica denominada Guía para la evaluación holista de la escritura, desarrollada por el Departamento de Educación de Frankfort, Kentucky (en Arends, 2004, p. 273). Conviene hacer notar las variaciones en el formato de la misma en relación con la rúbrica anterior sobre presentaciones orales, aunque en ambos casos está presente la definición de criterios de evaluación y el desarrollo de niveles de desempeño.

Criterios de calificación	Niveles de desempeño
Propósito/Audiencia	Novato

<p>El grado en que el escritor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece y mantiene un propósito • Se comunica con la audiencia • Emplea un tono apropiado <p>Desarrollo de las ideas/Estructura</p> <p>El grado en que el escritor proporciona una estructura detallada y bien pensada que le permite el desarrollo de las ideas principales contenidas en el escrito</p> <p>Organización</p> <p>Grado en que el escritor demuestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un orden lógico • Coherencia • Transiciones/señales de organización <p>Oraciones</p> <p>El grado en que el escritor incluye oraciones que son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variadas en su estructura y organización • Construidas de manera efectiva • Completas y correctas <p>Lenguaje</p> <p>El grado en que el escritor exhibe de forma correcta y efectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de términos, vocabulario • Empleo de los mismos <p>Corrección</p> <p>El grado en que el escritor demuestra un empleo correcto de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Puntuación • Sintaxis • Manejo de mayúsculas y minúsculas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia limitada de la audiencia y/o del propósito • Desarrollo mínimo de las ideas; pocos detalles o no relacionados • Organización azarosa o endeble • Estructura de las oraciones incorrecta o poco efectiva • Uso del lenguaje incorrecto o poco efectivo • Errores en ortografía, puntuación, sintaxis, etc. que son desproporcionados en cuanto a la longitud y complejidad del escrito <p>Aprendiz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguna evidencia de comunicación con una audiencia y con un propósito específico; algunos lapsus (equivocaciones u omisiones) en el enfoque del escrito • Desarrollo poco elaborado de las ideas; detalles repetitivos o poco elaborados • Lapsus en la organización y la coherencia • Estructura de oraciones demasiado simple, torpe • Lenguaje muy simple, impreciso • Algunos errores de ortografía, puntuación, redacción, etc. que no interfieren con la comunicación <p>Proficiente o competente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se enfoca en un propósito, se comunica con una audiencia; evidencia de un tono o tratamiento apropiado • Profundidad en el desarrollo de las ideas, con apoyo en detalles relevantes y elaborados • Organización coherente y lógica • Estructura de las oraciones: controlada y variada • Lenguaje efectivo y aceptable • Pocos errores de ortografía, puntuación, etc. en comparación a la longitud y complejidad del escrito <p>Distinguido</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece un propósito y mantiene claro el foco o asunto central del escrito; fuerte conciencia de la audiencia, evidencia de un tono o tratamiento apropiado, distintivo • Profundidad y complejidad en las ideas, con apoyo en detalles pertinentes, atractivos, enriquecedores • Evidencia de análisis, reflexión, insight
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Organización cuidadosa, ingeniosa, sutil • Variedad en la estructura de las oraciones y en su longitud que aumenta la efectividad de la comunicación • Lenguaje preciso y rico • Control de la ortografía, puntuación, sintaxis.
--	---

Coincidimos con el autor Goodrich (1997) cuando menciona las razones por las cuales las rúbricas son herramientas poderosas para la enseñanza y la evaluación:

- Permiten mejorar y supervisar el desempeño del alumno, al establecer expectativas claras y criterios concisos para lograr dichas expectativas.
- Ayudan a definir en qué consiste la “calidad” de los aprendizajes, lo que permite que alumnos y profesores realicen juicios reflexivos sobre su trabajo y el de los demás.
- Ayudan a los profesores a incrementar la propia calidad de su enseñanza, pues les permiten focalizar y destacar los aspectos particulares que desean modelar en sus alumnos, ya que abarcan tanto procesos como productos del aprendizaje.
- Incrementan el sentido de responsabilidad y la autodirección de los alumnos.
- Consolidan estrategias para la autoevaluación y la evaluación de pares.
- Realimentan a los alumnos acerca de sus fortalezas y de las áreas que requieren mejorar.
- Debido a que por lo general se presentan tres, cuatro o hasta cinco niveles de calidad del desempeño (novato, principiante, competente, proficiente y experto), el profesor puede ajustar las rúbricas a las características de clases muy heterogéneas, considerando tanto a los alumnos con necesidades educativas especiales como a los sobresalientes.

La rúbrica nos permite examinar modelos. Recopilar y analizar ejemplos de trabajos y desempeños buenos y no tan buenos; identificar las características de los mismos así como las de los alumnos que los elaboraron, clarificar los apoyos a la enseñanza necesarios por parte del propio docente.

Compartir y validar la rúbrica con los estudiantes. Discutir con ellos su sentido y contenido, practicar la evaluación con algunos ejemplos del trabajo que se realiza en clase o con algunos trabajos.

Establece los siguientes niveles de desempeño:

En la competencia comunicativa general

Experto;

Puede fundamentar y comunicar sus opiniones, discutir tópicos abstractos, manejar lingüísticamente situaciones que no le son familiares; elaboración propia y original de ideas

Avanzado;

Puede narrar y describir situaciones pasadas, presentes y futuras; maneja situaciones complejas y realiza elaboraciones propias

Intermedio;

Puede crear a través del lenguaje, preguntar y responder cuestiones simples sobre tópicos familiares; maneja bien situaciones simples

Novato;

No ha desarrollado la competencia comunicativa; su expresión oral y escrita se limitan a reproducir material que ha logrado memorizar.

Con estas herramientas se realizó el análisis inicial, que es el que aquí se presenta, está basado en la revisión de los resultados correspondientes a trabajos de los alumnos de octavo semestre de la carrera de pedagogía de la UVM Texcoco

La estrategia de análisis se desarrolló de manera diferente para la entrevista a los alumnos, el ejercicio de técnicas de la enseñanza-aprendizaje, como se detalla a continuación:

Entrevista a los estudiantes

La entrevista se basa en dos grupos de preguntas. En el primer grupo se formularon las cuestiones relativas a la funcionalidad que el alumno asigna a las estrategias didácticas. En el segundo grupo se plantearon preguntas referentes a las características que el estudiante atribuye a la práctica docente en actividades de evaluación. Para identificar las características del modelo educativo se consideraron las respuestas que dieron a las preguntas relativas a las siguientes dimensiones:

- *Funcionalidad de las estrategias didácticas:*

¿Te gusta la Instrucción (clases) ?, ¿por qué?

¿Dónde te instruyes?

¿Para qué te sirve la instrucción?

- *Caracterización de la instrucción en la carrera de pedagogía:*

¿Dónde te instruyes?

¿Quiénes te instruyen en tu universidad?, ¿qué te instruyen?, ¿cuándo te instruyen?

- *Caracterización de la instrucción en la universidad:*

¿Cómo te instruye tu maestro a comunicarte?

¿Qué comunicas en la escuela?

¿Para qué comunican en tu grupo?

¿Cómo te evalúa tu maestro la comunicación?

¿Tienes algún problema para comunicarte? De ser así,

¿te ayuda tu maestro cuando tienes problemas para comunicarte?,
¿cómo te ayuda?

Testimonios de la población estudiantil

El trabajo de campo incluyó respuestas a las anteriores preguntas. A continuación se presentan algunos de los testimonios que reflejan mejor las características de la población estudiantil de la UVM Texcoco:

Agrado por las clases

(Mueve la cabeza de forma afirmativa). (232 DEEB)

(Mueve la cabeza de forma afirmativa). (207 DEEA)

Por qué les gusta las clases

Porque...porque puede aprenderá comunicar...este...lo que yo le entendí a las clases o lo que nos dicte el maestro (235-236 DEEB)

Porque...si me gusta aunque a veces se cansa y me espero, pero luego vuelvo poner atención al profesor, también me gusta ...escribir cosas que me dice mi profesor (210-211 DEEA)

Qué les gusta de las clases

Lo que sea. (...) Pus me gusta escribir, escuchar. (241-243 DEEB)

Qué no les gusta de las clases

Las tareas, porque me cuesta trabajo y me equivoco mucho, y le pregunto al profesor y me dice ya te enseñe como y no me gusta (246-247 DEEB)

Mmmm, lo que no me gusta son esos juegos... los de los niños y este... mmm... juego de niños (...) Si, por ejemplo... así de que... con... como no se qué... como para qué niño te gusta.. así.. (227-231 DEEA)

Funcionalidad que le adjudican a la comunicación

Para que hablemos con los demás y aprendamos más (292 DEEB)

Comentarios a las clases analizadas con los alumnos

Mmm, este...casi no tengo de esas. (...) No yo tengo nada de eso de una rúbrica. (...) Este si sirve. (...) portafolios... (...) pues para los libros(922-928 DEEB)

A sí, una vez el maestro nos dejo de tarea que le escribiéramos una carta. Sí mira aquí esta. (...) a veces leemos algo de lo que entendimos lo escribimos en el cuaderno, el resumen y así. (...) Tienes muchos cuestionarios en el cuaderno. (...) Sí, casi siempre nos deja cuestionarios (...) (864-865 DEEA)

Pus nos deja cuestionarios, resúmenes, y ya luego no revisa (985 DEEB)

Conclusiones sobre la práctica pedagógica

La observación directa y los resultados de las entrevistas permitieron obtener las siguientes conclusiones sobre el desempeño de estudiantes y maestros:

Estudiantes

- Dificultades en la comprensión de textos, falta de compromiso
- Escasez en el razonamiento y resolución de problemas
- Limitado léxico en expresión oral y escrita,
- Deficiencias en las reglas ortográficas

Docentes

- Práctica mecánica en la instrucción
- Falta de estímulos al desempeño de los estudiantes
- Escasa variedad en las estrategias para estimular el aprendizaje
- Prácticas tradicionales de enseñanza
- Escaso aprovechamiento del material didáctico

Resultados de las tres etapas (visitas); Conclusiones de la gestión escolar.

La gestión escolar constituye uno de los tres procesos escolares considerados como unidades de análisis específico. Sin embargo, el posible valor agregado del SIDD a la gestión escolar tiene prioridad sobre la práctica pedagógica, ya que sus componentes inciden directamente en ella. El SIDD supone incidir en el mejoramiento de la práctica pedagógica a través de impactar directamente en la gestión escolar con sus componentes. Entre estos componentes es posible identificar la planeación y generar un proyecto de evaluación a partir de la reflexión y compromiso colectivo, capacitar profesores coordinadores y directores, ampliar el ámbito de decisiones al manejar recursos para el mejoramiento de la escuela, adquirir material para que la escuela oriente sus actividades a la consecución de los estándares que se ha impuesto. De ahí que en la evaluación del SIDD los procesos de transformación de la gestión escolar sean especialmente importantes.

Por gestión escolar se definen los procesos propios de actores que conforman una colectividad con la explícita intención de reconstruir el ambiente de aprendizaje de los estudiantes, de manera que mejore la calidad, equidad y pertinencia de los niveles de logro académico. Por lo que la evaluación, en su etapa de conformación de la línea de base, esta interesada en la caracterización de los actores, en la calidad de la gestión escolar en cuanto a procesos de constitución de colectivos formales o informales capaces de generar reflexión colectiva, en los niveles de capital social organizacional, en las modalidades de liderazgo demostradas en la vida cotidiana de la universidad, en las características de las planeaciones didácticas que son expresión de un plan colectivo de mejora académica de la UVM Texcoco, los significados atribuidos por los docentes, coordinadores y directores a su participación en el SIDD, los parámetros de transformación escolar expresados por los colectivos docentes en mapas conceptuales y en los niveles alcanzados en los estándares del SIDD relacionados con la gestión escolar.

El estado de la gestión escolar en la UVM Texcoco se valoró observando a los propios de actores. A continuación se presenta un listado de las variables cualitativas utilizadas:

Características del rector de la UVM Texcoco

- Edad
- Antigüedad en la universidad
- Formación profesional del rector
- Nivel de capacitación del rector
- Participación en el SIDD

Principales actividades directivas

- Realizar actividades técnico-pedagógicas en general.
- Desarrollar funciones administrativas en general.
- Organizador y coordinador de las actividades de la universidad
- Gestor de recursos y mejoras para la escuela.
- Fomentar un adecuado ambiente de trabajo
- Revisar avances y planes
- Supervisar el trabajo docente
- Vigilar el funcionamiento de la universidad
- Atender las necesidades de los alumnos

Características de los docentes

- Género
- Edad
- Antigüedad docente
- Antigüedad en la escuela
- Formación docente

Capacitación de los docentes

- Participación en los programas de formación permanente del SIDD
- Cursos de capacitación en la UVM Texcoco

Diseño e implementación del proyecto de evaluación auténtica

- Percepción sobre el conocimiento del proyecto
- Percepción acerca de la participación en el diseño del proyecto
- Percepción sobre el nivel de compromiso con las metas y actividades del proyecto
- Percepción sobre el conocimiento acerca de los avances del proyecto
- Percepción sobre las expectativas de mejora a partir del proyecto.

Gestión escolar como predictor de logro académico

- Percepción sobre la orientación académica del Consejo de investigación de la UVM Texcoco
- Percepción del nivel de compromiso por el apoyo de los Programas del SIDD.
- En el Consejo de investigación se analizan aspectos académicos
- Percepción sobre la capacidad del directivo.
- La percepción sobre el trato igualitario del directivo a los docentes.
- Percepción de mejora reciente en la enseñanza de los docentes
- Percepción de apoyos especiales a los estudiantes con dificultades en su aprendizaje
- Percepción sobre el uso de materiales didácticos

- Percepción sobre la relación entre maestros y alumnos
- Percepción sobre el trato igualitario a los alumnos
- Percepción sobre si el campus Texcoco es una universidad de calidad
- Las relaciones entre las percepciones de los actores con indicadores de resultados de los programas del SIDD
- Logro académico general de la carrera de pedagogía
- Percepción acerca de la importancia de los aprendizajes escolares para la vida de los alumnos

Indicadores de calidad del desempeño organizacional de la carrera de pedagogía

- Percepción del conocimiento del Programa de evaluación autentica
- Percepción del conocimiento del SIDD
- Percepción de mejora reciente de la organización escolar
- Percepción de evaluación periódica de las actividades escolares
- Percepción sobre cumplimiento de calendario escolar
- Percepción de cumplimiento del tiempo de la jornada diaria
- Percepción sobre el nivel de confianza entre el personal de la universidad y la comunidad
- Percepción sobre la armonía entre los docentes
- Percepción sobre la calidad de las instalaciones de la universidad
- Percepción de limpieza y orden en la UVM Texcoco
- Percepción de la universidad como lugar seguro
- Percepción respecto a la calidad del equipamiento
- Percepción acerca del apoyo de los directivos
- Percepción acerca del funcionamiento de las academias
- Percepción sobre el funcionamiento de la supervisión
- Percepción sobre el nivel de involucramiento de los estudiantes en actividades de la universidad
- Percepción sobre la forma como asisten los estudiantes a la universidad

Elaboración del mapa conceptual

Los maestros y directivos de la universidad participaron en una dinámica grupal, que tiene como propósito desarrollar una conversación estructurada acerca de los problemas de la escuela, para lo cual generan un mapa conceptual. La dinámica se centró en expresar la situación en la que se encontraba su centro de trabajo en lo que se refiere a gestión escolar y práctica pedagógica. De esta manera se cuenta con una aproximación a las percepciones y creencias desde las cuales los docentes explican lo que sucede en el ámbito educativo.

El ejercicio resultó similar a una actividad de *planeación participativa*, realizada por el colectivo escolar de la universidad en noviembre del año 2009, antes de que el Estudio de Caso entrara en vigor. El ejercicio realizado tuvo la finalidad de obtener un diagnóstico de la situación de la carrera de pedagogía, en los aspectos técnico-pedagógico y administrativo y que reflejara también las necesidades de

infraestructura del campus. Los resultados de esta actividad inicial quedaron plasmados en el Estudio de evaluación del PIFD de la UVM Texcoco.

A continuación se describen de manera breve el procedimiento de aplicación de la Técnica (mapa conceptual) y los resultados obtenidos.

Etapas del proceso:

1. Generación de ideas
2. Clasificación de ideas.
3. Asociación de ideas.
4. Lectura del mapa conceptual.

Metodología

- Lectura de mapas conceptuales e identificación de los problemas planteados explícitamente en estos.
- Elaboración de matrices a partir de la identificación de problemas en cada unidad de análisis (práctica pedagógica y gestión escolar).
- Agrupamiento de problemas.
- Establecimiento de frecuencias de cada grupo de problemas.
- Contraste entre agrupamientos y frecuencias de los problemas de la carrera de pedagogía.

Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos de la aplicación de la técnica se presentan a continuación, agrupados en apartados que corresponden a las dos dimensiones consideradas en esta investigación.

Gestión escolar

Las respuestas de los profesores fueron distintas; unos consideran la gestión escolar como instrumento de apoyo, como una orientación; otros, como un elemento de relación y transformación; uno de ellos dijo que *“como acciones propias de la universidad, para mejorar el servicio que se brinda a los alumnos”*.

A juicio del colectivo escolar, la gestión escolar tiene que ver con los siguientes elementos:

- Características de los alumnos, del docente, recursos didácticos y apoyos de tipo técnico pedagógico, entre otros.
- La organización escolar y usos del tiempo.
- Problemas en los que se hace referencia a los estudiantes de apoyo académico a los mismos.

Práctica pedagógica

- Los problemas identificados se asocian a las características de los alumnos, y también se hizo referencia a características de los docentes.

- También los problemas tiene que ver con las condiciones de infraestructura del edificio escolar
- La organización escolar y el uso del tiempo es otro grupo de problemas.
- Relaciones y comunicación entre el colectivo
- Los problemas agrupados bajo el rubro denominado actualización
- De manera esporádica problemas asociados a diversos aspectos (Relaciones y comunicaciones entre el colectivo, organización, autoridades y director)

Perspectiva del colectivo escolar acerca de la gestión escolar

La diversidad de opiniones en el equipo de trabajo es fundamental para lograr una variedad de aportaciones que permitan la unificación de ideas y faciliten el funcionamiento de todas las actividades que se programen y se tenga la misma misión respecto a las metas que se pretenden lograr y evitar que sus integrantes tomen puntos diferentes que retrasen las acciones o se malogre los objetivos, por esta razón consideramos importante investigar cómo los docentes de esta carrera de pedagogía consideran a la gestión escolar.

A continuación se presentan algunos resultados de las entrevistas realizadas a los integrantes de la comunidad escolar, los cuales reflejan su percepción acerca de la gestión en la carrera de pedagogía en la UVM Texcoco:

Opiniones del director académico

¿Cómo desean ver a la escuela en tres años?

"...será una escuela plenamente democrática, de alta calidad, que habrá logrado reducir la deserción, evitar la reprobación, aumentar el índice de aprovechamiento, reducirá la inasistencia cotidiana, ofrecerá a sus demandantes oportunidades de desarrollo humano integral, y convivencia basada en el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el ejercicio de los derechos humanos, estimulará y encauzará su creatividad, será una escuela dinámica, con liderazgo en el entorno de la comunidad, con un crecimiento de matrícula estable y competitivo, que es algo que ya lo estamos viendo, que vamos incrementando, pues nuestros alumnos, y con un desarrollo incluyente, y con un profundo sentido de unidad y de pertenencia, contará con docentes con un alto compromiso con la comunidad que ofrecerán una educación diferenciada a sus alumnos, satisfacer las necesidades de formación de cada uno de los docentes y los estudiantes, e inspiraran autoridad admiración y respeto entre sus educandos y la comunidad escolar, generaran un clima de confianza en el aula favorable al aprendizaje, al respeto y la convivencia armónica, y utilizaran la evaluación autentica para mejorar la calidad de la enseñanza, esto en un plazo de seis años, contemplando de que todas las necesidades que estamos demandando, que nos capaciten con programas que permitan al profesorado desarrollar habilidades en la implementación de estrategias didácticas sobre evaluación autentica, para todos los docentes de asignatura." (94-108 GED)

Como colectivo escolar entienden a una universidad de calidad como:

"Una universidad de calidad es aquella, primero, que cuenta con toda la infraestructura adecuada, para que los maestros y los alumnos puedan tener un desempeño adecuado si, entonces, ya, bueno, con las condiciones diferentes(tanto materiales como programas de formación permanente con una gran equidad, sobre todo a los docentes de asignatura), se

podría generar un ambiente diferente, y eso podría ser, el inicio de un esfuerzo, para que se pudieran, este, pretender lograr, pues los objetivos planteados en los planes, programas y visión de la UVM Texcoco.” (332-336 EED1)

¿Qué tan cercana está la universidad de ser una universidad de calidad?

“No, muy lejos, pero, bueno, estamos intentando, estamos, estamos, queriendo iniciar ese largo camino, a través de ir mejorando, las pues, condiciones del inmueble, del mobiliario, los cursos que sean más relevantes, la motivación con los maestros, y de entrada, pues, motivándolos para que cumplan con el horario, que cumplan con el calendario, que diseñen y planeen sus clases, que planeen su curso, que aprovechen el tiempo al máximo, que tengan un trato más amable con los alumnos, es lo que estamos haciendo para lograr que, este, vayamos avanzando en, en, éste proceso de una universidad de calidad.” (338-344 EED1)

Motivos para participar en el SIDD

“Pues el problema que detecte cuando tome posesión como director académico de la licenciatura de pedagogía de la Universidad del Valle de México campus Texcoco, que había una desorganización, y un mal una muy mala comunicación entre docentes y coordinadores de las carreras, pero o sea de, de gravedad, yo calificaría esa relación, de groserías, un trato de groserías de veras alarmante, entonces, pues consideré, que había que hacer algo para cambiar esos roles de desempeño, y bueno pretendía yo que a través de los programas de educación continua del Sistema Integral para el Desarrollo Docente pudiera yo tener información para poder este, capacitar a mis maestros, y yo poder conducirme de tal manera, de poder llevar la universidad en otra convivencia, y otra dinámica entre directivos, docentes y comunidad.” (10-17 DC)

Opiniones de las maestras

Sobre el funcionamiento de las Academias

“Si claro (...) La última reunión que tuvimos en la última reunión de academia fue precisamente el análisis sobre los resultados del examen de estándares que nos habían informado que no quedábamos pues en el resultado era muy bajo, empezamos a revisar si, el SIDD y a ver qué cursos podríamos tomar no, y bueno sobre eso versó la última reunión (...) Pues de diversas modalidades porque a veces tratamos problemas meramente técnico pedagógicos, a veces tratamos este, la realización y la planeación para algún curso o para abordar alguna de las convocatorias que nos mandan de las diferentes, de las instancias, o a veces este, tenemos reunión de consejo para diseñar las estrategias si, para los exámenes de evaluación. (...) Mínimo tres veces al mes.” (272-286 EED1)

¿Cómo funciona la carrera de pedagogía?

“La carrera ha avanzado en su organización, se infiere un arduo trabajo de equipo y de sensibilización hacia los integrantes de la comunidad escolar.”

“Existe una planeación de las actividades que se realizan en la carrera, el plan de clase, al igual que el desarrollo de las actividades del proyecto de evaluación autentica, se observa gran avance en la organización y en el cumplimiento de lo programado, así como evaluaciones con rúbricas y portafolios, periódicas y pertinentes.”

“La carrera ha ido cambiando paulatinamente en cuanto a imagen de infraestructura como académicamente a partir del Programa de evaluación autentica. En este semestre escolar ha aumentado la matrícula y disminuido la deserción y reprobación, considera que falta

mucho trabajo sobre todo de los profesores para lograr el mejoramiento de la calidad de la educación en la universidad.”

¿Cómo es la gestión escolar?

“Actualmente, gran parte del trabajo escolar se define en reuniones de Academia y Consejo de investigación, como las diferentes comisiones, actividades sociales, académicas y administrativas (cobrar a los estudiantes las mensualidades) y toma de decisiones.”

“Las relaciones entre el director y los docentes se han mejorado considerablemente, en este ciclo escolar existe responsabilidad respeto y amistad. Los docentes reconocen en el director inteligencia y trabajo.”

“Entre los docentes también han mejorado, se eliminaron los grupitos para hacer uno solo equipo, donde impera el compañerismo, la amistad y el respeto.”

Percepción sobre el Proyecto de evaluación autentica

El Proyecto de evaluación autentica, elaborado por el colectivo escolar de manera independiente al PIFD, del SIDD. Tanto por la extensión del documento como por las actividades realizadas en la universidad para cumplir con cada uno de los puntos contenidos en el mismo, el trabajo realizado rebasó con mucho los requisitos de la coordinación Regional del SIDD. Sin embargo, en un primer momento, las autoridades de la carrera no permitían salir del formato del SIDD porque no se habían sujetado a los formatos diseñados *ex profeso del SIDD*.

A continuación se presentan algunos testimonios, recogidos durante las entrevistas realizadas a los integrantes de la comunidad escolar, que reflejan las dificultades que se tuvieron que enfrentar en la carrera de pedagogía de la UVM Texcoco para lograr su implementación (Estudio de caso).

Proyecto de evaluación del Programa Integral de Formación Docente

“...en la pregunta de si conocen el proyecto de evaluación, unas profesoras de psicología dicen que sí lo conocen, porque el director les platicó de él, pero, no que hayan participado con los maestros de pedagogía en su elaboración” (47-49 DC)

“...un docente dice que no hicieron el Proyecto de evaluación, que sólo el diagnóstico, que no están trabajando el Proyecto de evaluación autentica “(123-124 DC)

“...otra maestra dice que ella no participó en la elaboración dice que ella está trabajando la evaluación formativa en su aula” (124-126 DC)

“Una maestra dice que hicieron el diagnóstico y las entrevistas y que de manera individual en el aula algunas y algunos están trabajando la evaluación autentica, pero que no todos lo están haciendo” (127-129 DC)

“...otra maestra (que no estuvo en grupo de enfoque y mapa conceptual) dice que ella y la mayoría de los maestros están trabajando como siempre lo han hecho” (130-131 DC)

“...me da unos documentos donde está registrado el avance del Proyecto y otros que contienen la evaluación que hicieron de su trabajo con el Proyecto de evaluación autentica, dice que todos participaron que ya lo presentó en el SIDD.” (78-81 DC)

“...nuestro proyecto lo basamos nosotros, en la propuesta del maestro Nevarez. Ya que el está estudiando un doctorado en la UNAM y con la observación de que el año pasado estuvimos contratando a profesores de asignatura que venía y les daban a los grupos clases de las diferentes materias y los estudiantes se quejaban de deficiencias en su

práctica docente y ese fue el, el elemento que nos permitió a nosotros, poder este concretar nuestra propuesta metodológica, respecto a que, pues, la instrucción debe tener cambios radicales sobre todo en los procesos de evaluación y pensamos que la propuesta del maestro Nevarez sobre evaluación autentica nos podría ayudar a facilitar si, el logro de los aprendizajes planteados en los planes y programas de estudios de manera más eficiente y sobre todo más relevante.” (118-122 EED1)

“Yo también yo llegue con este apenas ahora en noviembre entonces este pues ya después de que nosotros ingresamos aquí a la universidad este si este hemos tenido una o dos oportunidades de leer algunos puntos sobre el proyecto de evaluación autentica del maestro Nevarez bueno de la escuela en si en cuanto a las propósitos a la finalidad pues este pienso que todos bueno yo lo digo por mi este pues se enfoca uno a eso a lo mejor no todo no todo lo que dice el proyecto porque realmente no lo conocemos bien, bien a fondo pero si este en algunas problemillas por allí pues nos enfocamos en nuestro trabajo diario en nuestro quehacer cotidiano este por ejemplo estamos viendo este yo lo digo en mi en mi grupo vemos lo de la evaluación los exámenes que los estudiantes les cuesta mucho trabajo entender y nos estamos este yo en eso me aboco ahorita he estado trabajando este que los jóvenes pues que tengan interés en la escuela y que se quieran comprometer realmente y este que, que entiendan también un poquito que es necesario los exámenes de razonamiento en las pruebas eso es a lo que yo me he abocado que por ahí hay algunos puntos en el proyecto que es esa la finalidad” (4-15 PCD)

“No colectivamente de hecho no, no lo hemos integrado algún trabajo colectivo así” (36 PCD)

“De manera individual como se está trabajando” (37 PCD)

“Lo que es la, la comunicación de grupo o sea acciones extraordinarias o sea las que algunas consideren las que se consideren para hacer adecuadas” (38-39 PCD)

Perfil general de los participantes en los programas del SIDD

Los profesores de los alumnos, básicamente mujeres, conforman el grupo mayoritario representado en la academia de pedagogía. Son mujeres, con una edad promedio de 40 años; en muchos casos se trata de madres de familias uniparentales o disfuncionales y con elevados niveles de necesidades económicas; la mayor parte de los hogares son de escasos recursos económicos. El nivel de escolaridad de la mayor parte de los integrantes de la Academia no rebasa la licenciatura.

A continuación se presentan algunos testimonios de miembros de la Academia de pedagogía, recabados durante las entrevistas realizadas.

¿Qué significa para los profesores la formación permanente?

Se trata de un espacio necesario, que nos hace falta a los maestros.....porque convivimos, platicamos, lo que nos sucedió en una semana de trabajo, las dudas que tenemos al aplicar ciertas estrategias.....platicamos nuestras experiencias...es importante tener con quién compartir un mismo lenguaje, con quién estar en el mismo canal... qué más puedo decir, es nuestro espacio para aprender. (273-284)

¿Qué es el SIDD?

“Pues es una figura pero no tiene un funcionamiento real porque no, no hay muchas actividades con él, vaya. (...) Es nada mas la justificación de que la universidad cuenta con educación continua para sus profesores, por eso la constitución del SIDD (...).” (288-293 EED1)

“...durante mi explicación ella hace una expresión de no saber de lo que le estoy hablando, ya que constantemente se ríe y levanta los hombros.” (27-28 CEPS1)

¿Pertenece al SIDD?

“Sí más o menos”. (42 CEPS1)

Cargo en el SIDD

“Bueno, sí, creo que mi puesto se llama como vocal . (66 CEPS1)

Como sexto vocal (...) Desde hace cinco meses” (28 CEPS2)

¿Ha participado en los programas del SIDD?

“Sí” (32 CEPS2)

¿Cuándo fue constituido el SIDD?

“No, no sé” (53 CEPS1)

“Exactamente no, pues lo que pasa es que cuando yo entre aquí ese sistema ya estaba desde hace un año la verdad no sabría decirle más o menos cuanto tiempo.” (35-36 CEPS2)

¿Desde cuándo funciona el SIDD?

“No, nada más ha funcionado lo de apoyo y FIMPES” (57 CEPS1)

Finalidad del SIDD

“Para que se logre arreglar un poco más la práctica docente y los alumnos estén más preparados con el trabajo y se sientan bien con, con en donde están estudiando.” (49-50 CEPS2)

Calendario de cursos del SIDD

“Por lo regular casi de un mes a dos meses, la finalidad es tratar de, de darle comienzo a empezar a hacer un proyecto, un trabajo mejor.”(52-53 CEPS2)

“Si mm el Sistema atiende a veces a los maestros y algunas veces con los coordinadores de carrera se les plantea qué necesita la escuela y qué se les va a dar” (75-76 CEPS2)

“Si para gestionar o ver que necesitan en la escuela (se reúne con los profesores)” (79 CEPS2)

¿Conoce el SIDD y el Proyecto de la evaluación auténtica centrada en el desempeño (PEA)?

“Si” (55 CEPS2)

¿Conoce el SIDD el avance del PEA?

“Sí” (68 CEPS2)

Participación en la elaboración del PEA

“Algunas personas de la academia de pedagogía pues se recibió opiniones más que nada se recibieron opiniones para saber que era lo que se iba, se iba, a meter ahí en el proyecto” (57-58 CEPS2)

Acciones del SIDD

“Mmm que acciones pues algunas como cursos, capacitación y actualización en la universidad” (63 CEPS2)

4.3 Análisis de los resultados

En el siguiente apartado, se presenta el análisis de los resultados del impacto del programa Formación docente en la carrera de pedagogía de la UVM campus Texcoco así como sus dimensiones, categorías, subcategorías, fases y preguntas orientadoras de manera detallada.

En el transcurso de los tres años durante los cuales se ha venido evaluando el Programa Integral de Formación Docente (PIFD), que pertenece al Centro para la Excelencia Académica (CEA), de la Universidad del Valle de México, aplicado en campus Texcoco (Administradora), el cumplimiento parcial de los objetivos no ha sido consecuencia de la incorporación al PIFD del CEA ni de sus programas, tampoco éstos ha sido el elemento dinamizador de la transformación del colectivo.

El Modelo emergente en la UVM Texcoco

1. Los avances observados en materia de práctica pedagógica, identificados en las evaluaciones realizadas y mediante la observación directa, son el resultado de un proceso de transformación de la UVM Texcoco, previo a la participación en los programas de capacitación docente del PIFD, y no consecuencia directa de su participación en éste.
2. Las actividades desarrolladas en la UVM Texcoco a partir del año 2009 y las transformaciones que se observan en su práctica pedagógica, permiten identificar a ese colectivo escolar con el tránsito de un Modelo Burocrático a un Modelo Emergente.

El PIFD y el modelo burocrático

3. En los hechos, la participación en el PIFD y sus Programas de capacitación docente se tradujo en más burocracia e inequidad para sus docentes de asignatura en las tareas sustantivas orientadas a su transformación.
4. En sus postulados básicos, el PIFD corresponde con el Modelo Emergente; pero en su proceso de implementación, con el Modelo Burocrático, en virtud de que el sistema educativo privado no está regulado, como la instrucción pública. Además no existen instancias responsables ni legislación que de la implementación de la capacitación docente sobre todo para los profesores de asignatura, presentándose un alto grado de inequidad, además los programas

del PIFD, funcionan todavía bajo modelos de gestión que se corresponden más con el Modelo Burocrático que con el Modelo Emergente.

El Modelo Burocrático frente al Modelo Emergente en la instrumentación del PIFD en la UVM Texcoco.

5. Esta inconsistencia (falta de recursos) entre los dos modelos genera dificultades para que el PIFD y sus Programas de capacitación efectivamente pueda convertirse en un instrumento para la transformación de la universidad y del sistema en su conjunto.

El impacto del PIFD, sus Programas de capacitación y su papel en la transformación de la universidad

6. El elemento dinamizador del PIFD en la universidad específicamente proviene de la puesta en marcha de la certificación por parte de FIMPES y no de la aplicación de los programas de capacitación en sí mismo.

Entre otros aspectos relacionados con la capacitación docente que se observaron en la UVM Texcoco, destacan los siguientes:

- El proyecto de investigación que se presentó como parte de los requerimientos para poder obtener el grado de doctor en pedagogía se enfocó básicamente hacia la Formación docente y su impacto en los niveles de aprovechamiento académico, *como el factor determinante del bajo nivel de desempeño de los estudiantes y que a nuestro juicio era la falta de oportunidades de los docentes de asignatura para acceder a la capacitación del PIFD en el plantel y los problemas de metodología derivados de su contexto social.*

Este hecho no es casual: los profesores de asignatura (temporales) contratados para atender el 70 % de la población estudiantil responsable de su formación. *Para formar y transformar nuestra universidad* tienen que tener las facilidades, oportunidades de formación, actualización y capacitación permanente dentro de un marco legal y con un alto grado de equidad.

- Otro aspecto relevante es el de la *simulación* que prevalece en los diversos ámbitos: tanto entre la misma comunidad escolar, y particularmente entre las autoridades de los diferentes niveles del sistema educativo, entre la UVM y la Administradora del Valle de Texcoco.

- El consejo de investigación del campus Texcoco aún no se ha podido constituir como un espacio para la deliberación sobre asuntos pedagógicos.

Transformaciones en la práctica pedagógica:

Los niveles de aprendizaje de los alumnos de la carrera de pedagogía no se han mejorado significativamente porque las transformaciones en la práctica pedagógica han sido las más difíciles de instalar (implementación de los portafolios, evaluación con rúbricas, elaboración de diagnósticos grupales, etc.).

El modelo emergente en la UVM Texcoco

Los avances observados en materia de capacitación docente y la práctica pedagógica, identificados en las evaluaciones realizadas y mediante la observación directa son el resultado de un proceso de transformación de las políticas del CEA y el PIFD y no consecuencia de su democratización en éste.

Las actividades desarrolladas en la UVM Texcoco a partir del ciclo escolar 2009 y las transformaciones que se observan en su capacitación docente y su práctica pedagógica, permiten identificar a ese colectivo escolar con el tránsito de un Modelo Burocrático a un Modelo Emergente.

Implementando diversas estrategias para la evaluación auténtica centradas en el desempeño, entre otras: los portafolios, las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, las pruebas situacionales, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase y las rúbricas o matrices de valoración. En fin, identificar las necesidades de los estudiantes y diseñar las estrategias didácticas para lograr los aprendizajes esperados.

Algunos docentes aceptaron los siguientes principios para el diseño de este tipo de evaluaciones :

- El énfasis de este tipo de evaluaciones debe residir en explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y ejecuciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes; de esta manera, conjugar la instrucción con la evaluación.

- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en torno al nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, y generar las condiciones y dispositivos que permitan registrar el avance de los alumnos.

Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon; recuperar dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

Para que la evaluación auténtica sea efectiva, se requiere que los criterios y los estándares que se asocien se vinculen directamente al tipo y nivel de trabajo que pueden desarrollar los alumnos. Ambos, criterios y estándares, tienen que ser claros, conocidos y no arbitrarios.

El Modelo Tradicional frente al Modelo Emergente en la instrumentación de los Programas de capacitación docente en la UVM Texcoco.

En sus postulados básicos, el CEA y el PIFD corresponden con el Modelo Emergente; pero en su proceso de implementación, con el Modelo tradicional, en virtud de que el sistema educativo Regional y estatal,—instancias responsables de la implementación de los programas de capacitación docente—funcionan todavía bajo modelos de gestión que se corresponden más con el Modelo Tradicional que con el Modelo Emergente.

Esta inconsistencia entre los dos modelos genera dificultades para que el PIFD efectivamente pueda convertirse en un instrumento para la transformación de la práctica pedagógica y del sistema en su conjunto.

Conclusiones en la práctica pedagógica

Los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de pedagogía no se han mejorado significativamente porque las transformaciones en la práctica pedagógica han sido los más difíciles de instalar.

Con base en el análisis de la información que recogimos en la carrera consideramos lo siguiente:

- No existe congruencia entre las actividades docentes dentro del aula y los objetivos diseñados en los programas de capacitación docente del CEA, lo cual se considera que es debido a la existencia de limitaciones de información y problemas de planificación de las actividades. Además de los problemas económicos (de Formación y contratación).
- Cada maestro interpreta los programas de manera particular y en consecuencia lo desarrolla en el salón de clases; esto se relaciona con los estilos de enseñanza y con los paradigmas de los docentes así como la falta de espacios formales que permitan el aprendizaje, contraviniendo el compromiso de la red Laureate International Universities, a la cual la UVM pertenece.
- El material y el equipo (tecnologías) aún no se convierten en apoyos efectivos para el aprendizaje, al estar en proceso incipiente la Formación docente, ya que el CEA fue creado apenas en el año 2008.
- Los profesores de asignatura no han recibido capacitación docente suficiente. Pues el trato ha sido desigual en este campus por pertenecer a la Administradora del Valle de Texcoco, están priorizando lo administrativo-financiero sobre la Formación docente.

4.4 Consideraciones

Siguen siendo muy numerosos, en algunos casos claramente mayoritarios, los responsables y profesores universitarios que ponen en duda (cuando no niegan decididamente) que sea preciso hablar de Formación del docente universitario. Esa capacitación no hay que darla por supuesta (para eso están, dicen, los sistemas de selección y acceso al cargo) o hay que dejarla en las propias manos del profesor universitario (nadie como él sabe qué tipo de capacitación necesita y ya se las arreglará para leer o enterarse por su cuenta). Por otra parte, sigue prevaleciendo la vieja idea de que “a enseñar se aprende enseñando”.

Pese a todo, también son cada vez más quienes aceptan la necesidad de la capacitación y se plantean qué tipo de formación es la que se precisa y qué orientación de la formación es la más adecuada en la Universidad y es aquí donde surgen ciertos dilemas:

Formación docente para el desarrollo personal, o una capacitación para la resolución de las necesidades de la institución y lograr la certificación de la FIMPES, como es el caso de la UVM (AdministradoraTexcoco).

Tradicionalmente la capacitación ha sido dejada en manos de los propios profesores de la UVM Texcoco. Por lo general, la estructura de las operaciones universitarias está casi siempre sobre el eje de lo individual (clases, investigación, publicaciones, formación, etc.).

Con la capacitación ha pasado lo mismo: cada profesor universitario es responsable de su propia actualización y queda en sus manos si la va a tener o no, de qué tipo, en qué momentos y con qué objetivo.

En el otro polo del dilema están las necesidades institucionales. Como toda institución privada, la Universidad del Valle de México campus texcoco (en la que ya hemos señalado que se están produciendo cambios muy significativos para lograr la certificación de La FIMPES) necesitaría que su personal adquiriera competencias capaces de afrontar los nuevos retos que se le van presentando. Precisaría, pues, de una política de Formación docente centrada en las necesidades de su propio proceso de desarrollo. La solución no puede estar sino en hallar un cierto equilibrio entre las necesidades individuales, las de los estudiantes y las institucionales.

En cualquier caso, parece claro que el desarrollo del personal debe estar íntimamente relacionado con las estructuras institucionales.

La obligatoriedad y la voluntariedad de la capacitación (y de modo subsidiario, la difícil relación entre libertad de cátedra y capacitación).

Como señala Brew (1995), un aspecto importante y generalizado de la cultura académica está vinculada a la libertad de cátedra, esto es, libertad y autonomía académica, lo que, salvo en los momentos más álgidos de presión política e ideológica sobre los académicos que es cuando adquiere sentido, ha servido, a veces, como excusa para la improvisación.

Es igualmente preciso animar a los docentes a que afronten la mejora de la calidad de su trabajo a través de una formación permanente.

La motivación intrínseca y la motivación por el reconocimiento (los efectos de la capacitación en la carrera docente).

Este aspecto ha sido uno de los que más atención ha recibido en los últimos años. Visto que la motivación intrínseca (implicarse en procesos formativos por el propio interés de éstos) tiene escasa capacidad de arrastre y que, a la larga, pudiera resultar, incluso, un planteamiento injusto (porque no se valora el importante esfuerzo desarrollado por los docentes implicados en programas formativos) se han buscado formas diversas de vincular la capacitación a sistemas de acreditación (fórmulas de reconocimiento y valoración institucional de la capacitación realizada) y a la propia carrera docente (mejorar en el nivel profesional o en el salario en función del tipo de acreditaciones alcanzadas en la capacitación para la docencia). Las Universidades privadas deben plantearse la formación desde una perspectiva que integre ambas dimensiones: programas y actividades de capacitación que resulten interesantes por sí mismas y, a la vez, que tengan repercusiones beneficiosas para los profesores de asignatura en lo que se refiere al reconocimiento institucional.

Capacitación más específica y vinculada a su propia área de conocimientos.

El debate básico en este punto ha solido plantearse entre quienes defienden una orientación hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje en general (a la que podríamos conceptualizar como «pedagógica» para entendernos) y quienes, por el contrario, entienden que la formación debe centrarse en las disciplinas o campos científicos en los que se ubican los profesores (por eso podríamos denominarla orientación «disciplinar»).

El supuesto básico de los primeros es que lo que define el papel formador de los docentes universitarios, su dimensión profesional sustantiva, no es tanto la materia específica que imparten cuanto el hecho de la misión formadora que se les ha encomendado.

El argumento básico de quienes defienden una orientación más disciplinar suele basarse en la convicción de que los procesos de enseñanza- aprendizaje están condicionados por los contenidos propios de cada disciplina.

El autor Leitner (Leiter, 2009) señala que «la pedagogía académica, especialmente la formación pedagógica permanente del profesorado, constituye una contribución esencial a la calidad de la enseñanza». Una buena formación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje servirá para iluminar y dar sentido a la acción docente de los profesores, contribuyendo así a su mejora.

La función docente y sus cometidos es lo que tenemos en común todos los profesores, aquel espacio que compartimos y en cuyo seno podemos intercambiar

experiencias y conocimientos. Por contra, los contenidos disciplinares son estructuras poco aptas para la amalgama profesional. Más que unir desunen.
Capacitación para la docencia y capacitación para la investigación.

Como ya hemos visto, una de las controversias básicas en la capacitación del personal docente universitario de UVM se produce, al menos en nuestro campus, en torno a esta doble orientación: docencia e investigación. Como entre nosotros sí existen las instituciones universitarias específicamente docentes (teaching institutions en la denominación internacional), todas se ven abocadas a desarrollar actividades dirigidas tanto en uno como en el otro sentido. La cultura universitaria ha tendido, por otra parte, a otorgar un mayor status académico a la investigación hasta convertirla en el componente básico de la identidad y reconocimiento del personal universitario.

La investigación puede aproximarse más a la docencia cuando se imparten clases en cursos de doctorado o en posgrados, que los contenidos pueden llegar a coincidir, y hasta resulta importante que los profesores, en esos contextos» hablemos principalmente de las cosas que estamos estudiando y en las que hemos profundizado.

En ambas funciones (docencia e investigación) precisan de capacitación y de apoyo económico.

Capacitación para la enseñanza o para el aprendizaje.

Se insiste en la necesidad de modificar la «capacitación centrada en la enseñanza», por una «capacitación centrada en el aprendizaje», que deberá ser la que prevalezca en el futuro.

Esta modificación básica de la «visión» de la capacitación responde a los profundos cambios que se han ido produciendo en el ámbito universitario tanto en lo que se refiere a las características del alumnado como a la disponibilidad de nuevos recursos tecnológicos más capaces que el profesor para almacenar, codificar y presentar contenidos. Sin embargo ése es justamente el centro de atención de los nuevos planteamientos de la capacitación: aclarar qué hay detrás de ese guion. Saber cada vez más cómo aprenden los alumnos para poder facilitar, guiar y mejorar en la medida de nuestras posibilidades ese aprendizaje.

La capacitación para tareas de gestión (Leiter, 2009).

En el puesto de trabajo de los docentes de la UVM, al menos en Texcoco, se integran unidades de competencia que pertenecen a rangos diversos de

actividades. Suele plantearse la función docente universitaria en torno a tres ejes básicos: la docencia, la investigación y la gestión. Últimamente se ha añadido a ellos la función del bussiness (conseguir dinero a través de convenios, cursos, proyectos, consultorías, etc.) - Los cuatro son compatibles en la teoría aunque en la práctica las interacciones resultan más problemáticas.

Capacitación para todos

No son pocos los que señalan que tiene escasa viabilidad, dada la situación actual en la UVM, diseñar programas de capacitación dirigidos a todo el profesorado. En opinión de quienes piensan así, no habría que gastarse ni tiempo ni esfuerzo en tratar de capacitar al profesorado ya establecido y metido en años (no por una discriminación en razón de edad sino suponiendo que están ya muy habituados a una determinada forma de actuar, muy establecidos en una cultura basada en el individualismo y la discrecionalidad personal y, poco dispuestos a asumir cambios). Para quienes defienden esa posición, la prioridad formativa habría de establecerse claramente en la capacitación de los profesores de asignatura con respecto a los cuales cabe plantear nuevos estímulos que motiven a la formación llegando incluso a poder exigirla como pre requisito para integrarse en la docencia o para consolidarse en el puesto.

Problemática específica del profesorado de asignatura.

Las posibilidades de la capacitación para la docencia todavía se complican más si nos referimos a los profesores de asignatura. La característica básica de este profesorado, al menos en su sentido original, es que pertenece al mundo de la práctica profesional y que actúa como docente sólo como una actividad secundaria y provisional. No suelen existir, por tanto, condiciones temporales ni de disponibilidad personal como para participar en actividades y/o dispositivos que lo requieren.

Quién debe impartir la capacitación

Los resultados de esta investigación, caso UVM Texcoco indican que en el manejo de la capacitación ha hecho de ésta una cuestión poco fundamental a la hora del establecimiento de las responsabilidades y compromisos en el seno de la institución. Con frecuencia una deficiente o borrosa delimitación de las responsabilidades en los programas de capacitación ha supuesto el deterioro de las acciones formativas o su atomización y solapamiento al estar distribuida entre múltiples agentes descoordinados e incapaces de establecer una línea de acción significativa y con

capacidad de incidencia real en la mejora de la calidad de los servicios de la institución (sin diseño, sin programa, sin materiales).

La responsabilidad de la capacitación

La responsabilidad principal de la capacitación reside en las propias instancias de gobierno de la UVM campus Texcoco, a quienes les corresponde diseñar las líneas básicas de la política de capacitación y las prioridades a establecer (por ejemplo, capacitación de profesores de tiempo completo, y de asignatura, capacitación de aquellas personas con mayor número de fracasos o abandonos, personas nuevas, etc.) Obviamente, les corresponde también la responsabilidad de proporcionar los recursos necesarios para que dicha política de capacitación pueda ser llevada a la práctica y no se quede en mero enunciado político de intenciones programáticas.

Las competencias de los capacitadores

Otra cuestión interesante con respecto a los agentes de la capacitación es la que se refiere a la propia figura de los capacitadores y a las competencias que deben poseer para poder llevar a cabo su trabajo. Como cualquier tipo de liderazgo, en la Universidad no es tarea fácil llevar a cabo la capacitación. Los colegas plantean fuertes exigencias de “legitimidad y credibilidad” a sus posibles capacitadores.

Hill, Jennings y Magdwick (1992) atribuyen como rasgos necesarios en la figura del mentor (que podríamos ampliar a la de todos aquellos que se dediquen a la capacitación en la docencia) las cualidades de experiencia profesional amplia, actitud reflexiva y habilidades específicas de la tutoría (que tienen que ver con la capacidad de empatía, de dirigir grupos, etc.). Esas tres condiciones resumen suficientemente los aspectos principales que deben reunir los capacitadores en la Universidad (Hill, 1992).

Capacitación con personal propio o ajeno

Contraviniendo que nadie es buen profeta en su tierra, la UVM suele preferir contar con personal propio que de otras Universidades a la hora de llevar a cabo iniciativas puntuales de capacitación. Pero esta alternativa no sólo es viable para ese tipo de actividades (cursos, talleres, actuaciones muy concretas y limitadas en el tiempo). También cuando se trata de poner en marcha planes más amplios (de investigación-acción, de desarrollo de materiales didácticos, de introducción de innovaciones sistemáticas y supervisadas, de modificación de pautas metodológicas, etc.) parece claro que es preciso contar con un equipo de la propia Universidad que dé estabilidad y continuidad al proyecto.

La profesionalización de los capacitadores

Casi siempre a instancias de la misma Universidad y/o de los propios capacitadores, se están planteando la posibilidad de definir y dar identidad y estabilidad profesional a la figura del capacitador.

También en este caso estamos ante un dilema. La profesionalización del capacitador permite dar mayores sinergias, estabilidad y dedicación a su trabajo (incluyendo la posibilidad de abrir líneas de investigación específicas sobre temas de capacitación). Las personas dedicadas a ello se pueden especializar, ir generando su propio material y acumulando experiencia.

Pero también, la especialización y profesionalización de los capacitadores puede alejarlos del auténtico ejercicio profesional para el que intentan capacitar. Dedicarlos en exclusiva a la capacitación o la investigación dejarían de dar clase y podrían llegar a perder ese contacto directo con la docencia y con el conjunto de acciones y emociones que van ligadas a ella.

Capacitación basada en los sujetos

Pesa mucho en la UVM la tradición de unas modalidades de capacitación basadas en los individuos, Las instancias encargadas de la formación (CEA, Servicios creados con ese fin.) ofertan una serie de iniciativas a las que se incorporan los profesores que lo desean. Pero, como ya se ha destacado en puntos anteriores, esta dinámica deja fuera la posibilidad de llevar a cabo planes de capacitación más sistemáticos y que abarquen a grupos o servicios completos.

Por eso se ha venido insistiendo en los últimos años en la necesidad de complementar esas modalidades basadas en los individuos con otras fórmulas dirigidas específicamente a grupos, servicios o unidades. De esta manera, se obtendría un impacto más generalizado sobre el funcionamiento de esa unidad o grupo como una comunidad que mejora (que aprende).

Iniciativas de capacitación a corto plazo (cursos, talleres, etc.) e iniciativas a medio-largo plazo (programas, sistemas de acreditación específica, etc.).

Después de analizar las ofertas de capacitación ofrecidas por la UVM (campus Texcoco) a su personal en los últimos años, se puede constatar una tendencia progresiva de los formatos cortos (que en todo caso siguen siendo los mayoritarios) hacia formatos más extendidos y a medio plazo. Los propios enfoques actuales

sobre la capacitación del personal van también en esta línea. Se desconfía mucho de las aportaciones reales que se puedan derivar de un curso, un taller o unas jornadas por su menor capacidad para vincular sus aportaciones a las prácticas y problemas profesionales reales de los asistentes.

Las actuaciones cortas tienen la ventaja de su facilidad de desarrollo y de su escaso costo institucional y personal. Son eficaces para crear un clima de motivación y reflexión sobre las cuestiones planteadas. Pero si no obtienen una continuidad, con un alto grado de equidad sus efectos desaparecen pronto. Y normalmente carecen de efectos claros en la creación de una auténtica cultura institucional favorable a la capacitación, sobre todo en el profesorado de asignatura.

Las actuaciones a más largo plazo (procesos de innovación sostenida, cursos tipo posgrado; maestría o doctorado sobre enseñanza universitaria, modalidades de investigación-acción sobre la práctica docente de los profesores, participación en equipos que desarrollan y experimentan nuevas metodologías, nuevos materiales o nuevas experiencias formativas, etc.) suelen resultar menos espectaculares que los cursos o congresos pero mucho más eficaces en lo que se refiere a la transformación real de las prácticas docentes. Por otro lado, pueden dar la oportunidad de obtener una acreditación académica reconocida (el título de especialista, maestría, y el doctorado.) que podrá ser convenientemente valorada en concursos y sistemas de promoción. Sin embargo, esta modalidad no está al alcance de la mayoría de los docentes de asignatura ya que la selección e ingreso es manejado por las autoridades de manera facciosa.

Los modelos democráticos y participativos

El profesorado de la UVM suele resistirse mucho a los modelos (basados en el protagonismo de las instancias de gobierno del corporativo que son las que determinan el qué y cómo de la capacitación como un componente más de la gestión de la institución o empresa). La condición de funcionarios de muchos de ellos, el tratarse de personas con una alta orientación muy individualista de su trabajo, condiciona fuertemente la capacidad de influencia que se puede ejercer desde las instancias de gobierno.

4.5 Conclusiones

La tendencia de los últimos veinte años en los paradigmas económicos y políticos en todo el mundo, se ha enfocado a universalizar las características particulares que distinguen a cada cultura; esto ha llevado a los diferentes sistemas educativos

a ajustar sus acciones y decisiones a los planteamientos que los organismos internacionales definen; al respecto en nuestro país, la Formación docente permanente no sólo es tomada como una de las estrategias principales de operación de las políticas educativas, sino que se desarrolla en una lógica colectiva vinculada a la gestión de las escuelas y los profesores ante la disociación cada vez más intensa de los gobiernos como responsables de proporcionar los recursos necesarios para el desarrollo educativo. Para los profesores estas lógicas colectivas promovidas tanto en la escuela, como en los procesos de formación permanente representan un cambio abrupto si se considera que el trabajo docente por tradición ha sido sumamente individualista, en solitario, donde en años anteriores a la reforma, el trabajar en equipo, comunicarse con los compañeros de escuela era una práctica poco frecuente. Esta colectividad se relaciona con una autogestión derivada de los sistemas económicos; donde se promueve como uno de los dispositivos para propiciar el mejoramiento de la educación; considerándose como la parte medular desde la que se pueden desarrollar diferentes proyectos.

La reforma educativa (SEP, 2015) se proponía la reorganización del sistema educativo a través de la revalorización del profesorado y el desarrollo de programas emergentes de aplicación inmediata los cuales requieren de la capacitación de profesores. Esto propicia el desarrollo de acciones de gestión y autogestión, incorporando el interés por propiciar el trabajo colegiado entre los profesores, fundamentadas en el desarrollo de los campus desde los consejos de investigación, las academias de investigación conjuntamente con la capacitación en la universidad a través de los talleres, cursos, seminarios, diplomados, maestrías y doctorados. Sin embargo aún con los logros que estas acciones han tendido en cuanto a la socialización; El nuevo gobierno federal en México, encabezado por el licenciado Andrés Manuel López Obrador presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, mando iniciativas de ley al congreso de la Unión para desaparecer la reforma educativa en cuestión. Generando dificultades e incertidumbre en el sector educativo (la CNTE, con sus 50 diputados federales presento oposición en el congreso y freno esta iniciativa). Sin embargo estos cambios abren nuevas posibilidades de acción en la formación, los profesores requieren de espacios de diálogo y discusión con sus compañeros, de manera que en los procesos de Formación institucionalizada comienzan a generarse grupos distintos a los establecidos en los programas oficiales y las actividades de gestión; estos grupos aunque se reúnen dentro de un contexto institucional para resolver problemas de su propia formación, son distintos porque se generan por decisión propia, llevan una dinámica distinta a las acciones que realizan y por lo tanto responden a significados diversos que construyen una formación alternativa.

Los programas de capacitación permanente del CEA, pretenden “transformar la organización y funcionamiento de los campus de la UVM que voluntariamente se incorporen al PIFD” (en especial la Administradora del Valle de Texcoco).; la estrategia es apoyando las acciones que la comunidad de cada campus decida para mejorar tanto la calidad del servicio educativo como los resultados de aprendizaje. Este apoyo se da a través del Programa #5: Formación y Actualización Docente, y los Subprogramas; 5.1 Formación Docente; 5.2 Actualización profesional; y 5.3 Desarrollo Profesional (En los campus de UVM).

El análisis de los datos de carácter etnográfico que se lograron recabar en el transcurso de los casi tres años de duración de la investigación, y que se reflejan en los testimonios que se recogieron en el contexto de la Evaluación Cualitativa del CEA y en especial del PIFD, permiten señalar que entre las causas de las deficiencias observadas se pueden identificar las siguientes:

- La avanzada edad de los profesores y el desinterés que en general muestran para incorporar en su práctica pedagógica elementos innovadores y de búsqueda de alternativas a la educación que faciliten el aprendizaje de los jóvenes.
- Este factor se agrava por el hecho de que, además de su avanzada edad, la totalidad de los profesores por asignatura no definitivos tienen una carga horaria de todo el día (7 de la mañana -10 de la noche), por lo que ya están cansados cuando llegan a dar clases en la noche y por no ser permanentes en sus contratos laborales no asisten a los cursos de educación continua.
- La relativamente baja participación responsable de los estudiantes, a pesar de que el nivel de involucramiento de los mismos se ha visto incrementada en los últimos años.
- En el caso concreto de la comunicación, es clara la ausencia de estímulos a la lectura orientados a darle un mayor vocabulario y *sentido* al ejercicio de la misma.
- El escaso uso de los materiales didácticos y de los recursos de la tecnología es también notoria.
- El nivel de escolaridad de los docentes es un factor asociado al bajo nivel de desempeño de los estudiantes.

Si bien los resultados de la carrera de pedagogía, muestran resultados insatisfactorios en el ámbito de la comunicación, sobre la base de los parámetros del corporativo de la UVM, la observación de las categorías de análisis nos permiten observar que la carrera ha sido objeto de una transformación importante en el transcurso de los últimos años. Esta afirmación se sostiene sobre las opiniones de los estudiantes, quienes han tenido contacto con la investigación como informantes clave, y perciben un mejor clima escolar que se respira en el campus. En resumidas cuentas, podemos afirmar que la Universidad del valle de México campus Texcoco ha observado mejoras importantes en los ámbitos de la gestión escolar y de la práctica pedagógica —dos de las dimensiones que analizamos en esta investigación—.

Estos cambios se reflejan entre otras cosas, en un mayor involucramiento de la comunidad y de los profesores en los asuntos escolares, una preocupación por tomar decisiones de manera colectiva y por responsabilizarse de los resultados obtenidos, aún entre los profesores que muestran mayor apatía. Todo esto ha contribuido a mejorar el clima escolar. Sin embargo, es igualmente cierto que todos estos cambios no se han reflejado en una mejoría notable en los niveles de desempeño de los estudiantes. El paso siguiente tendría que ser ir avanzando en ese sentido: lograr que las transformaciones en la gestión tengan un impacto en la práctica pedagógica y, consecuentemente, en el desempeño educativo de los jóvenes y la mejora de sus aprendizajes.

Los cambios y las inercias observados en la Universidad del valle de México campus Texcoco también pueden leerse desde la perspectiva del Modelo Tradicional y el Modelo Emergente que propone la inercia educativa, la cual se analiza con detalle en este documento. En todos los testimonios que aquí se presentan resulta evidente la tensión que existe entre ambas fórmulas de organización escolar: por un lado, la tradición burocrática del sistema educativo que tiende a favorecer el control vertical y centralista de las actividades y programas, incluido el CEA; y por el otro, las tendencias modernizadoras que buscan una mayor autonomía de gestión y una participación de los agentes directamente involucrados en el hecho educativo en las decisiones que competen a la organización de las carreras en el campus.

Uno de los aspectos que más fuertemente impactan al observador que viene de fuera y que se involucra en la vida de la universidad campus Texcoco es que, a pesar de las dificultades y las limitaciones que se reflejan en las deficiencias de la práctica pedagógica y la inercia para mejorar en lo académico, en presencia de estímulos relativamente limitados—como la llegada de un nuevo profesor o la implementación del programa de evaluación auténtica—la comunidad escolar de la universidad mostró una capacidad extraordinaria para adecuarse a los cambios y

para encabezar un proceso de transformación mediante el cual los pleitos entre estudiantes con los profesores se tradujeron en jornadas de estudiantes y maestros para mejorar la práctica Aprendizaje-Enseñanza en la universidad. Algunos de los profesores de más edad le encontraron un sentido diferente a la actividad que han venido desarrollando por más de 30 años. Esto no es sino la manifestación de una capacidad de respuesta inmediata a los estímulos positivos, asunto que con frecuencia las autoridades pasan por alto y que las burocracias desdeñan, imaginando que los cambios importantes tienen que venir de arriba.

Como podemos observar, la Formación docente es una vía privilegiada para dar respuesta a las necesidades de actualización profesional como a las de formación a lo largo de la vida, la cual ayuda a asegurar la calidad de los programas académicos para mantener actualizados y reforzar las competencias profesionales de los egresados de distintas carreras, en pro del desarrollo productivo y de la competitividad del país.

La Educación Continua requiere la sistematización de actividades académicas organizadas dirigidas a personas con formación profesional como los docentes en las Instituciones de Educación Superior que requieran no solo de conocimientos teóricos acordes a sus tiempos, sino también, hábitos y aptitudes para mejorar el desempeño de su trabajo. Todo ello, servirá para generar y compartir estrategias del campo de la educación formal reglada, como de la no-formal e informal.

Los procesos de planeación estratégica son un componente crítico para la evaluación, acreditación y financiamiento de los programas de las Instituciones de Educación Superior, por lo que las actividades de educación continua deberán contemplarse dentro de su planeación estratégica.

Dentro de la Planeación estratégica de la UVM, la Educación Continua y la Capacitación surge como un elemento que ayuda al aprendizaje para los docentes, vistos como conductores responsables del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, por lo que se requiere puedan en competencias y atributos generales incorporarse satisfactoriamente en su área de desempeño.

Parte de la temática que se manejó en la presente investigación fue analizar a la Formación docente y su impacto a sus docentes en sus diferentes estrategias didácticas para elaborar los diagnósticos grupales e individuales para identificar los problemas que impiden lograr los aprendizajes esperados. En las diferentes áreas, esto ayudó a abordar las exigencias que la reforma demanda a nivel superior pero sobre todo, en el ámbito del objeto de estudio de esta investigación.

En respuesta UVM planea para ello formar profesionales de calidad, competitivos, poseedores de conocimientos, habilidades, competencias, con actitud de liderazgo y comprometidos con su actualización permanente.

Como toda empresa, la UVM ofrece servicios de carácter educativo que muestra preocupación de medir la efectividad de la capacitación y los costos de inversión que ésta representa contra los beneficios que le reditúa y precisar con ello su rentabilidad, por lo que solo proporciona Educación Continua a sus docentes de tiempo completo (los definitivos). Ante ello, el haber creado un Centro para la Excelencia Académica (CEA), proporciona un espacio de reflexión sobre la importancia del compromiso que tienen los docentes como formadores y el desarrollo de habilidades y el manejo de herramientas acordes al modelo Educativo Institucional de la UVM, lo que favorece su calidad educativa de servicio.

A pesar de haber creado un Centro que ayude a la Excelencia Académica, no se encontró elementos que nos permitan conocer el cómo atienden la necesidad de elaborar criterios y estándares de calidad para los programas académicos en el ámbito de educación virtual y educación a distancia, por lo que carece de indicadores que ayuden a una evaluación real de los resultados obtenidos. La creación de indicadores y mejor sería implementar una evaluación Institucional sobre los programas de Formación docente, esto ayudará a sumar esfuerzos para avanzar en el aseguramiento de la calidad de programas de Educación continua en cualquiera de sus modalidades.

Sin embargo, el impacto real que esto presenta en la UVM tiende a ser mediático al no proporcionar la Capacitación a todos sus docentes delimitando la oportunidad a unos cuantos. Y aun así, el gasto por cada actualización genera un costo que cada docente tendrá que cubrir con sus recursos. Si la UVM, Texcoco considera rentable el procurar proveer las condiciones necesarias a sus docentes, ya sean de tiempo completo o no, esta sería un área de oportunidad para unificar estrategias y actualizar conforme los requerimientos sociales la práctica de su plantilla docente.

Otro elemento importante que habrá de destacarse es que la UVM se ha preocupado en ser una de las instituciones que se basa en las políticas públicas tanto nacionales como internacionales, por lo que cuenta con diversos reconocimientos, certificaciones y asociaciones con los que refiere una alianza. Además, la UVM educa con un equilibrio entre los enfoques científico-tecnológico y ético-cultural, acordes con las necesidades sociales.

Cabe destacar que la UVM se plantea como reto institucional, el poder coadyuvar en el empleo y en las áreas claves de los egresados como un área de oportunidad

para la Institución, proporcionando los elementos precisos desde la formación de sus docentes para contribuir a la mejora de la educación superior de nuestro país.

Como una sugerencia, la UVM pudiera asociarse con REGLA, la cual tiene por objetivo impulsar y promover el desarrollo de la educación continua para alcanzar, los más altos estándares de calidad académica y administrativa, y contribuir con el desarrollo de una sociedad más justa y equilibrada. Entre las universidades incorporadas a dicha Asociación encontramos a Universidad Autónoma de Guadalajara, Universidad del Mayab, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla - Facultad de Administración y la Universidad Autónoma de Yucatán.

La UVM cumple los requisitos para su incorporación la REGLA dentro de sus estatutos, concretamente en el Art. 10, que solita que sean una Institución de Educación Superior legalmente constituida y tener actividades de educación continua de por lo menos tres años como mínimo, aspectos que la Universidad tiene. Con su incorporación, UVM podrá continuar enfatizando la importancia y la trascendencia de la Educación Continua a nivel nacional.

Aprovechando el tiempo de servicio, su infraestructura y el prestigio adquirido hasta la fecha, la UVM podría organizar anualmente foros temáticos sobre la evaluación de programas de educación continua en cualquiera de sus modalidades, criterios de calidad y acreditación de estos programas tomando como referencia su propia experiencia.

Como una recomendación general, a la Educación Continua de la UVM, que sus programas de formación docente sean abiertos, flexibles, dinámicos y con sistemas de calidad para que se adapten permanentemente a todo tipo de público incluyendo a todos sus campus y en especial a la Administradora del Valle de Texcoco.

Un aspecto importante que se deberá cuidar es en cuanto a la visión de áreas dedicadas a la Educación Continua, ya que como parte de la oferta educativa que ofrece en sus posgrados al público en general es muy amplia y competitiva, carece de los mismos requerimientos para la oferta educativa que tiene para sus maestros acotando en solo la adquisición de habilidades para su desempeño en el aula. Es por ello, que se plantea que en todas sus áreas dedicadas a este rubro sean integradoras y no separatistas, y teniendo cuidado, además, de ser rigurosos pero no burocráticos.

Finalmente, podemos mencionar que aparentemente la Universidad del Valle de México atiende los requerimientos nacionales e internacionales que ayudan a regular este importante nivel educativo, comprometiéndose a destacar por un alto nivel de calidad por medio de su Modelo educativo y por la adecuación de la

formación de su plantilla docente por medio de la Educación Continua y la Capacitación constante ante los cambios vertiginosos que la sociedad genera y demanda a la vez, no siendo totalmente así en La Administradora del Valle de Texcoco, quien se ostenta como campus de la Universidad del Valle de México, pero no sigue las políticas del corporativo UVM, Laureate International Universities. Al 100%.

Queda aún mucho que investigar al respecto, sobre todo sobre el desarrollo interno del discurso que se maneja a nivel social, sin embargo, la información recopilada en este documento servirá de punto de partida para seguir abordándolo.

4.6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

En este apartado, se resumen algunas de las conclusiones que se desprenden de la información que se revisó y, sobre esa base, se formulan algunas recomendaciones.

Si bien el Sistema Integral de desarrollo Docente, de la UVM Texcoco (SIDD) prevé la incorporación de las instancias responsables de la formación de profesores, en el Centro de Excelencia Académica (CEA) no se ve claro de qué manera el Programa de Formación Docente habría de garantizar la articulación de los cursos de profesionalización docente de las diferentes carreras, de la Universidad con la política de formación continua y desarrollo profesional de los maestros, representada por la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En ausencia de mecanismos funcionales de vinculación entre los propósitos que persigue cada una de estas carreras y sus formas de operación, los alcances y ventajas de sus esfuerzos podrían verse comprometidos y diluidos. Además, que no fue considerada (la Formación docente) en la reciente reforma laboral federal del 2019.

La evidencia internacional previene en contra de los sistemas masivos de actualización y sugiere la necesidad de renunciar a la pretensión de tratar de abarcar a todos los profesores en poco tiempo, mediante una oferta establecida de antemano. La investigación sugiere que, el esfuerzo en materia de desarrollo profesional debe dirigirse a fortalecer los mecanismos que brinden a los docentes de asignatura amplias oportunidades para compartir sus experiencias de aprendizaje, reflexionar sobre su práctica pedagógica y poner en funcionamiento, con el debido acompañamiento y apoyo, sus nuevos conocimientos. Los modelos de auto aprendizaje ofrecen limitadas oportunidades para todo esto.

Se sugiere reorientar los programas de desarrollo profesional vigentes hacia esfuerzos más limitados en sus alcances, pero más profundos en sus resultados;

trabajar más estrechamente con los especialistas, las instituciones de educación superior y los equipos estatales en el diseño y puesta en marcha de estrategias significativas y útiles para las partes directamente involucradas; avanzar en el establecimiento de grupos de trabajo en los que participen especialistas junto con profesores, directivos y escuelas que requieran los apoyos y estén dispuestos a emprender procesos de innovación. Poner especial cuidado en los mecanismos de acompañamiento y seguimiento, para asegurar la continuidad de los esfuerzos y la valoración de resultados por parte de los beneficiarios de las medidas. Buscar el establecimiento de convenios de colaboración con organizaciones de la sociedad civil comprometidas con el cambio en la educación; aprovechar la amplia gama de conocimientos que existen en las instituciones nacionales de excelencia: Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Iberoamericana, el Centro de Estudios Educativos, por mencionar sólo a unas cuantas, para aplicarlos directamente con maestros y escuelas decididos a la transformación de la práctica pedagógica. Se sugiere transitar de esquemas “macro” a modelos “micro”, orientados al logro de aprendizajes prácticos entre los profesores y docentes, que favorezcan la participación de las comunidades y las familias. En resumidas cuentas, propiciar procesos más acompañados, con resultados menos espectaculares en términos de grandes números, pero que se reflejen en cambios más significativos para las escuelas, los profesores, y los estudiantes. Insistimos en la necesidad de alinear todas las iniciativas y programas a la consecución de un objetivo claro, concreto y accesible: el logro de los aprendizajes de los jóvenes en las escuelas y /o carreras del Sistema UVM incluyendo a la Administradora del Valle de Texcoco.

Se sabe que los esfuerzos en la materia surten mayor efecto cuando responden a las necesidades identificadas en la escuela, como resultado de la reflexión de la propia comunidad escolar. En tanto que la formación docente permanente siga vinculada con estímulos salariales, su efectividad para la mejora del aprendizaje y la reflexión sobre la propia práctica estará acotada.

La puesta en marcha de un concurso para la selección de los candidatos más aptos es un avance para la educación nacional. Sin embargo, es posible que resulte insuficiente, si la maquinaria continúa operando bajo la lógica del control vertical y la búsqueda de intereses particulares, ajenos a la función educativa.

Vinculado con esto, es importante hacer referencia a la necesidad de impulsar iniciativas que favorezcan la revaloración social del magisterio, mediante la celebración de concursos y reconocimientos a los docentes más dedicados, y de quienes obtienen buenos resultados, aún en condiciones adversas; alentar el desarrollo de sus capacidades narrativas; generar mecanismos que alienten a los

docentes a que cuenten su historia y la compartan; reestablecer al maestro como la figura emblemática que detenta una autoridad moral ganada a base de esfuerzo y compromiso con sus estudiantes.

El Estado debería hacer un mayor esfuerzo por convocar a los medios de comunicación masiva—en particular radio y televisión, por su gran penetración—y hasta proponer cambios en la legislación si esto fuera necesario, para obligarlos a cumplir con la responsabilidad social que deberían tener en la formación del capital social y humano, en la promoción de valores y la educación, en el reconocimiento social del magisterio.

Con frecuencia, más que las grandes decisiones, son los aspectos de la “micropolítica” educativa los que pueden ser el verdadero campo de cultivo de la innovación para mejorar. Es decir, decisiones modestas, adoptadas en el ámbito local o de la escuela, sobre aspectos como el tamaño que deben tener los grupos; la asignación de las Horas/clase; la conformación de seminarios y grupos de apoyo para los docentes; la planeación de las estrategias de formación permanente, con base en las necesidades identificadas por la propia escuela; la búsqueda de alianzas estratégicas con agentes sociales presentes en la comunidad tales como asociaciones civiles y religiosas, grupos sociales.

Si bien la actividad del gremio se ha concentrado, y con indiscutibles buenos resultados, en la mejora del salario y prestaciones de los trabajadores de la educación, no es suficiente lo que se ha ganado en términos de asegurar condiciones dignas de trabajo. La lucha sindical debería reorientarse hacia la democratización del sector y concentrarse en dar respuesta a los legítimos reclamos de sus agremiados.

Los sindicatos funcionaron durante muchos años como un mecanismo de control del gremio y de contención de las demandas laborales del magisterio, apoyado por los sucesivos gobiernos. El Estado logró garantizar así la “tranquilidad” del gremio y previno contra posibles estallidos sociales. A cambio de su “disciplina”, los maestros alcanzaron indiscutibles logros económicos y laborales, al tiempo que el Sindicato obtuvo beneficios cuantiosos, en términos tanto de poder político como económicos. Sin embargo, en la última década, se ha observado un crecimiento desmesurado del poder de la dirigencia sindical; resulta evidente su intervención en ámbitos que van mucho más allá de la defensa de los legítimos intereses de los agremiados. Esta situación se traduce en el deterioro de la calidad de la educación, la corrupción de sus integrantes, además de la pérdida de poder de negociación y de margen de operación del gobierno frente al sindicato. Al mismo tiempo, vulnera al trabajador, en la medida en la que la cúpula sindical se va deslindando de sus

bases y se convierte en una suerte de *poder de facto*. Esta situación se transformará con la reciente reforma laboral aprobada en abril del 2019, por el Congreso de la Unión.

Sin desconocer las diferencias existentes entre las Instituciones Privadas de Educación Superior (IPES) presentes en México, una característica en común es que un alto porcentaje de su personal docente está constituido por profesores de asignatura no definitivos. La función que cumplen en las instituciones dichos profesores es de docencia. Por lo tanto, son quienes tienen a su cargo la mayor parte de los grupos, es decir, la formación directa de los estudiantes.

A nivel internacional, se reporta un crecimiento significativo de la educación superior privada en muchos países. Las instituciones autofinanciadas no desarrollan investigación, su énfasis está en la enseñanza, la cual está sustentada en gran parte por un cuerpo docente contratado por horas. En el caso de los países de Europa del Este, por ejemplo, las instituciones privadas son parte de un problema mayor que es el múltiple empleo de los académicos, lo cual ha sido relacionado con el debilitamiento de la calidad en la enseñanza.

Paralelamente, en Estados Unidos y en el Reino Unido, ambos países con una larga tradición de universidades conformadas por un alto porcentaje de profesores de tiempo completo, en las últimas décadas ha aumentado el porcentaje de los profesores contratados por horas y disminuido los profesores de tiempo completo con definitividad (Gappa, 2004); (Howell, 2007); (Knight, 2005)). A raíz de ello, se ha puesto mayor atención a la figura del profesor contratado por horas y, en general, se lo define como aquel profesor que imparte uno a más cursos en un colegio universitario o universidad, pública o privada (Welch, 2007). Las características mencionadas en la literatura acerca de estos profesores como el tipo de contratación, los salarios percibidos en comparación con los de los profesores de tiempo completo, su relación con las instituciones educativas, entre otras, son semejantes a la realidad descrita en los escasos estudios sobre los profesores de asignatura de las universidades privadas en México (Sidorova M, 2007) En este caso, hay estudios que relacionan algunos problemas en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios con la docencia de los profesores contratados por horas (Eagan, 2009).

En México, la tendencia presente en las estadísticas sugieren que en el futuro el número de profesores de asignatura de las IPES se mantendrá o irá en aumento, conformándose así una población docente de educación superior con características propias, que comparten algunos aspectos con los académicos de tiempo completo de las instituciones privadas porque trabajan en un mismo contexto

y con los profesores de asignatura de las universidades públicas por la relación de tiempos dedicados a la docencia universitaria aunque están regulados por un régimen laboral diferente (Brunner, 2007). Esta población exige un acercamiento diferente de los ya existentes para comprender los aspectos singulares que caracterizan el desarrollo de su trabajo docente, como en este caso la formación permanente.

Podemos decir que los profesores de asignatura de las IPES constituyen un grupo heterogéneo en cuanto a su perfil profesional. Se encuentran quienes realizan una actividad remunerada de tiempo completo y dan una clase en alguna universidad, quienes tienen una actividad remunerada de medio tiempo y completan su otro medio tiempo con clases, quienes se dedican de tiempo completo a dar clases ya sea en una universidad o en varias, quienes no tienen otra actividad remunerada pero dan una o varias clases, además de los estudiantes de postgrado que también imparten uno o varios cursos en diferentes universidades (Sidorova M, 2007).

En el caso de la UVM Texcoco algunos profesores dan cursos relacionados con un campo disciplinar de su dominio o ligados a la profesión que ejercen. Pero también hay profesores que imparten una gama muy amplia de materias, acorde a lo que les ofrecen en la institución sin tener el perfil académico requerido.

En todos los casos, estos profesores cuentan con contratos precarios, sin prestaciones, que no les asegura continuidad laboral. Sus contratos se establecen en relación a la duración de sus cursos. Esto significa que no tienen seguridad sobre la posibilidad de tener cursos en los siguientes periodos, tampoco sobre la materia o disciplina que impartirán. Generalmente, sus cursos están sujetos a la inscripción de los estudiantes y, en muchos casos, la contratación se hace a último momento. No cuentan con oficinas en la institución. No se les paga las horas de preparación de sus clases, tampoco el tiempo ni el dinero usado para la realización de exámenes, para reuniones u otro tipo de actividades relacionadas con la docencia. En la UVM campus Texcoco (Administradora del Valle de Texcoco), no se reconoce antigüedad laboral. “No tienen posibilidad formal de crecer profesionalmente ni de promocionarse”. El Poder legislativo tiene que aprobar una ley que regule los OUTSOURCING, para mejorar las condiciones laborales de los trabajadores.

Respecto a la formación docente, la UVM Texcoco ofrece a través del CEA cursos de actualización en ámbito disciplinar y/o pedagógico-didáctico, implementado por el SIDD (los docentes del mismo campus). En otros casos, es el profesor quien se hace cargo de los costos que implica su actualización. Sin embargo, siempre se entiende que la responsabilidad de mantenerse al día recae en el profesor porque

es lo que le asegura, de cierta forma, su permanencia en la docencia y en la institución.

La “formación en servicio” de estos profesores (los de la Administradora Texcoco) no se apega a la regulación de la legislación relacionada con las IPES que están bajo el régimen SEP. Tampoco se apega a lo regulado para las IPES que están incorporadas por ejemplo a la UNAM, aunque sí lo está para los profesores de asignatura que trabajan en sus dependencias (las obligaciones “todas” los derechos “nada”).

En el caso de SEP, en el acuerdo 279 están descritas las características de quienes ocuparán el puesto de “académicos de asignatura”, condición para que la institución UVM campus Texcoco, mantenga su RVOE; se trata de su formación inicial. También está regulado en el caso de las instituciones incorporadas a UNAM, donde no sólo se estipula los requisitos generales que deben cumplir los aspirantes a la docencia sino también el perfil profesional adecuado para impartir determinados cursos.

La situación laboral descrita anteriormente no permite establecer un vínculo laboral fuerte entre la institución y el profesor. La relación existente es más parecida a la de un proveedor que a la de un miembro de la institución, en la que se ofrece un servicio a cambio de un pago, pero donde no hay un desarrollo conjunto del profesor y de la institución educativa. Esto impide al profesor proyectar su desarrollo profesional en una institución y, por tanto, no hay lugar para una carrera como profesor. Al no existir continuidad, no hay condiciones para un perfeccionamiento planificado en un área disciplinar y en su enseñanza.

Aunque el profesor se haga cargo de su actualización comprando libros y tomando cursos, aunque las instituciones ofrezcan cursos, todavía estamos en un nivel provisorio de formación que difícilmente posibiliten alcanzar los requisitos para una buena docencia universitaria. En su investigación sobre “lo que hacen los mejores profesores universitarios”, (Bain, 2007), menciona que estos profesores “conocen bien sus disciplinas ... son académicos, en activo y expertos”, “tienen un sentido inusualmente agudo de la historia de sus disciplinas” y “trabajan con concepciones de los estudiantes que, en lo concerniente al aprendizaje humano, son notablemente parecidas a algunas ideas surgidas de la investigación y de los trabajos teóricos sobre cognición, motivación y desarrollo humano” (Bain, 2007)

La formación permanente con miras a una profesionalización de la docencia implica una organización más compleja; se da a través de una serie de actividades, individuales y en grupo de pares, que permiten al profesor organizar su formación en los ámbitos disciplinar y pedagógico, en una retroalimentación constante a través de la reflexión que realiza sobre su práctica docente. Por eso, su papel como sujeto

del propio desarrollo es insustituible, porque será quien tenga que ir colmando vacíos a partir de sus necesidades de conocimiento y de las situaciones problemáticas que se presenten en su práctica particular. A nivel institucional, entonces, más que proponer en una serie de cursos o actividades estándar se tendrá que pensar en crear oportunidades para que los docentes, de acuerdo con las características de la materia que imparten y a sus necesidades, establezcan caminos propios para su desarrollo docente. Entre las oportunidades podrán incluirse todos aquellos espacios universitarios, tradicionales y nuevos, donde se pueda propiciar la reflexión necesaria para su perfeccionamiento profesional: participación en proyectos de investigación, publicaciones, congresos, reflexión entre pares, tutorías y también cursos. Como se puede apreciar, para todo ello es necesario más que el solo esfuerzo del profesor, implica que las instituciones puedan crear espacios y destinar recursos para que los docentes de asignatura puedan ir planificando su desarrollo profesional; en fin, es necesaria la co-responsabilidad de las instituciones. Ha sido una constante pensar que la obligación y el cambio es una obligación del maestro (Díaz Barragán, 2013), olvidando que la docencia es un trabajo y como tal depende de las condiciones en que se da (Rockwell Richmond, 1991)).

Pensar en un cambio de la “formación permanente” de estos profesores implica entonces una modificación de su relación con la UVM Corporativo y la Administradora del Valle de Texcoco, significa pasar de proveedores de servicios a miembros institucionales y, para ello, es necesario un cambio en las condiciones laborales. Y una ley que regule a las sub-empresas.

Sobre una plataforma laboral diferente es posible crear condiciones para una carrera docente que puede ser paralela a la carrera profesional de los profesores de asignatura. Seguramente será necesario acordar tiempos, grados, evaluaciones y requisitos en general para establecer recorridos que les plantee a los docentes obligaciones y derechos a medida que avancen en ella. Retomando a la Normatividad Académica de la Universidad Nacional que prevé dos categorías para sus profesores de asignatura, distinguiendo también a profesores interinos y definitivos. La definitividad le concede algunos derechos como por ejemplo ser adscritos a materias equivalentes o afines de un nuevo plan de estudios, cuando por reformas se modifiquen o supriman asignaturas. La normatividad prevé además que serán remunerados por actividades académicas como participación en comisiones, asistencia a exámenes, asesorías y demás actividades (SITUAM, 2002).

Pero quizás, para que lo dicho se lleve a cabo, es necesario que antes las instancias encargadas de acordar las condiciones de desarrollo de las IPES se interesen por

la situación de este grupo de profesores y la regulen, dado que este aspecto está directamente relacionado con la calidad de la enseñanza.

Rescatando las palabras de Ana Luiza Machado Directora Regional. OREALC/UNESCO, en que un docente que no maneje las tecnologías de información y comunicación está en clara desventaja con relación a los alumnos. La tecnología avanza en la vida cotidiana más rápido que en las escuelas, inclusive en zonas alejadas y pobres con deficientes servicios básicos. Desafortunadamente, la sociedad moderna no ha sido capaz de imprimir el mismo ritmo a los cambios que ocurren en la educación.

La incorporación de las tecnologías de comunicación e información a la formación docente es un imperativo, tanto para su propia formación como para el aprendizaje de sus alumnos. No solo implica apoyar a que los docentes conozcan y manejen equipos tecnológicos. Hace falta, sobre todo, contribuir a una reflexión acerca de su impacto en el aprendizaje, su uso adecuado, potencialidades y límites. A ésta altura del debate educativo, hay certeza de que ni las tecnologías son la panacea para los problemas de las escuelas, ni la educación puede seguir de espaldas a los cambios que ocurren a su alrededor.

Esta es una contribución para convertir el aprendizaje permanente de los docentes y su impacto en el proceso formativo de los alumnos en una de las prioridades de las agendas educativas, como una condición para avanzar en los cambios que las sociedades requieren.

En la actualidad los proceso de transformación en el campo de la tecnología y nuevos descubrimientos refiere que la información tiene una vigencia de horas, dejando en anacrónicos los programas de actualización o de mejoramiento de profesionalización docente, si no se cuenta con las herramientas tecnológicas para poder acceder a la nueva información ningún esfuerzo será suficiente para lograr que el docente pueda moldear su objeto y transformar los ambientes educativos, que permitan el logro de los aprendizajes esperados.

Por lo que la propuesta ante este cambio continuo es necesario dotar al profesor de una Formación docente permanente Institucional, en tiempo y forma, con recursos y motivarlo para mejorar su desempeño en el su papel fundamental.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA.

Abbagnano, N. y A. Visalberghi *Historia de la Pedagogía*. México: FCE, 1993.

Acosta Alberto El buenvivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. [Publicación periódica]. - Ciudad de México : Flacso, 2015.

Adam Dennis & Hamm, Mary *Media and Literacy: Learning in the Information Age Issues, Ideas, and Teaching Strategies* [Libro]. - Springfield Il : Charles Tomas, 2006.

Aguerrondo, I. y P. Pogré *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Troquel, 2001.

Alanis Huerta, A. *Formación de formadores*. México: Trillas, 2000.

Alcántara Armando Tendencias mundiales en la educación superior. El papel de los organismos multilaterales [Libro]. - Ciudad de México : UNAM, 2013.

Altbach Philip Educación superior privada [Libro]. - Ciudad de México : CESU-UNAM, 2002.

Altet, M. “La formation professionnelle des enseignants” en Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 1994.

AMECYD Educación para toda la vida [Publicación periódica]. - Ciudad de México : UACH, 2011. - 18 : Vol. VII.

An Louiza Una universidad hacia la sociedad del conocimiento [Libro]. - Bogota, C. : FAyEP, 2012.

Anaya Ojeda Federico Incorporación del trabajo decente a la ley Federal del trabajo [Libro]. - Ciudad de México : UNAM, 1994.

Aníbal Bur José Tipos de Educación: Clasificación y Características [Libro]. - Buenos Aires, A. : Universidad Nacional de Quilmes, 2017.

ANUIES CERTIDEMS [En línea] // Proceso de certificación de competencias docentes para a educación media superior. - SEP, 1 de Enero de 2017. - 30 de Agosto de 2018. - <http://certidems.anuiex.mx/public/portada2/?page=acuerdos>.

ANUIES Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua [Libro]. - Ciudad de México : ANUIES, 2010.

ANUIES Propuestas de lineamientos para una política de Estado en el financiamiento de la educación superior [Libro]. - Ciudad de México : ANUIES, 2003.

Anzaldúa, Raúl . La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder, México: UAM-X, 2004

Anzaldúa, Raúl . "Lo 'imaginario' en la Investigación Educativa", Memoria IX Congreso COMIE, México, 2007

Anzaldúa, Raúl. "Pensar al sujeto a partir de Castoriadis", en Daniel Cabrera (coord.). Fragmentos del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis, Buenos Aires: Biblos /Universidad Veracruzana, 2008

Apodaca de los Angeles Lourdes, et all Diagnóstico de capacitación, para el fortalecimiento del programa de educación [Libro]. - Durango : Universidad Juárez del Estado de Durango, 2015.

Arias Arciniegas Claudia Milena et all Competencia creatividad e innovación, conceptualización y abordaje en la educación. [Publicación periódica]. - Ciudad de México : Katharsis: Revista de Ciencias Sociales, 2013. - 15 : Vol. I.

Aries Miguel. Eduardo y Bazddresch México: compromiso social por la calidad de la educación [Libro]. - Ciudad de México : SPE, 2010.

Armijo Marianela Planificación Estratégica e Indicadores de desempeño del sector público [Libro]. - Ciudad de México, Mexico : ILPES, 2014. - Vol. I.

Ausubel David La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje [Libro]. - Buenos Aires A. : El Ateneo, 1973.

Bain Ken Lo que hacen los mejores profesores de universidad [Libro]. - Valencia, E. : Universidad de Valencia, 2007.

Barraza Macías, A. *La identidad de las instituciones de educación superior en el horizonte de la postmodernidad*, disponible en URL: www.ilustrados.com, 2004

Barcelona Universidad de Aprendizaje Reflexivo y Formación Permanente [Actas de congreso]. - Barcelona : UB, 2011.

Barnett Lew Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: El aprendizaje cooperativo [Libro]. - Ciudad de Mé : Labortorio Educativo, 2003.

Benavides Oscar La innovación tecnológica desde una perspectiva evolutiva [Libro]. - Bogota : UEIE, 2004.

Bielaczyc, C. y A. Collins. "Comunidades de aprendizaje en el aula: una reconceptualización de la práctica de enseñanza". En *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. Madrid, España, Santillana,2000.

Blanco Rosa La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy [Publicación periódica]. - Madrid E. : RIECE, 2006. - 3 : Vol. 4.

Blind Jerome Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO [Libro]. - París : UNESCO, 2005.

Bransford J How People Learn: Brain, Mind, Experience and School. [Libro]. - Washington, D.C. : National Research Council, 1999.

Brew Angela. Boud, David Teaching and research: Establishing the vital link with learning [Libro]. - [s.l.] : Springer, 1995. - Vol. 29.

Brown Bransford How people learn: Brain, Mind, Experience and School. National Research Council. [Libro]. - Los Angeles : McGraw-Hill, 1999.

Brunner Joaquín Universidad y Sociedad en América Latina [Libro]. - Xalapa, V. : IIE, 2007.

Bunge Mario La investigación científica: su estrategia y su filosofía [Libro]. - Barcelona : Siglo XXI editores, 2004.

Bustamante Rojas Hilda Et all Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua [Libro]. - Ciudad de México : ANUIES, 2010.

Calpe Espasa Enciclopedia Espasa Calpe [DVD Rom]. - Madrid : Espasa Calpe, 2005. - Vol. I.

Casanova, R. *Formación profesional y relaciones laborales*. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR, 2003.

Castañón Roberto et all Capacitación y desarrollo de Recursos Humanos [Libro]. - Ciudad de México : COLBACH, 2004.

Castells Manuel La era de la información [Libro]. - Madrid E. : Alianza Editorial, 2000.

Castillo Leal Lucinda La evaluación de la práctica docente en el aula [Libro]. - Monterrey N.L. : UP, 1993.

Castoriadis, Cornelius. Hecho y por hacer, Buenos Aires: UBA, 1998

Castoriadis, Cornelius. "Para sí mismo y subjetividad", en Bougnoux et al. En torno a Edgar Morin, Xalapa: UV, 2005

Castoriadis, Cornelius. Sujeto y verdad, Buenos Aires: FCE, 2004

Covey, S. Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. Argentina: Paidós, 1996.

Chaminade Cristina La sociedad del conocimiento y su impacto en la empresa: medición y gestión de los intangibles [Libro]. - Madrid E. : IADE-UAM, 2012.

Davini María, C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Barcelona, España: Paidós, 1997.

De leon Felix Armando Evaluación con referencia a normas y con referencia a criterio en antología de evaluación [Libro]. - Ciudad de México : UPN, 1990.

Deane Neubauer Víctor Ordóñez El nuevo rol de la educación superior en un mundo globalizado [Libro]. - Bogota, Colombia : UPC, 2008.

Deleuze, Gilles. Deseo y placer, Córdoba: Alción, 2006

Díaz Barragán Ángel TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica [Libro]. - Ciudad de México : Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2013. - Vol. 4.

Díaz Frida Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida [Libro]. - México : McGraw-Hill, 2006.

Díaz, V. Construcción del saber pedagógico. Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación., 1(2), 13-40,2001.

Díaz, V. Currículum, investigación y enseñanza. San Cristóbal: Litoformas,2004.

Diez Gutiérrez Javier La globalización neoliberal y sus repercusiones en [Libro]. - León : Universidad de León, 2010.

Diputados Cámara de Ley federal del trabajo [Libro]. - Ciudad de México : Cámara de Diputados, 2018.

Diputados Cámara de Ley federal del trabajo [Libro]. - Ciudad de México : Cámara de diputados, 2018.

Dirección General de Asuntos Académicos Programa de educación continua [Libro]. - Oaxaca de Juárez : Universidad Reginoal del Sureste, 2015.

Docente III Congreso internacional PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE:, conocimiento profesional docente. [Libro]. - Barcelona E. : UM, 2011.

Donoso, U. La transversalidad y el currículo desde una mirada herética. Conferencia dictada en la ULA Táchira,1999.

Ducoing, Patricia (Coord.). Sujetos, actores y procesos de formación, México: COMIE,2005

Eagan Kevin. Audrey Jaeger Unintended Consequences: Examining the Effect of Part-Time Faculty Members on Associate's Degree Completion [Libro]. - Nort Carolina : NCU, 2009.

Echeverría, J. Filosofía de la ciencia. Madrid: Akal,1998.

Educación Superior Coordinación Nacional de Becas de Becas de capacitación [En línea] // Becas de educación superior. - gob.mx, 28 de agosto de 2012. - 30 de agosto de 2018. - <https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/2-principal/8-principal>.

Educativos Perfiles La educación superior privada en México: una aproximación [Publicación periódica]. - Ciudad de México : UNAM, 2002. - 97 : Vol. 24.

Eliot, J. La investigación – acción en educación. Madrid: Morata, 1997.

Escudero Antonio La revolución industrial [Libro]. - Madrid : Anaya, 1995.

Escudero E. Tomas INVESTIGACIÓN EN INNOVACIÓN EDUCATIVA: Algunos ámbitos relevantes [Libro]. - Madrid : La Muralla, 2006.

Espasa Calpe Enciclopedia Universal Ilustrada Espasa Calpe [Libro]. - Madrid, E : Espasa-Calpe , 2005.

Evalúa México 10 puntos para entender el gasto educativo en México [Libro]. - Ciudad de México : ME, 2011.

Federación Diario Oficial de la Acuerdo 442 [Libro]. - Ciudad de México : Gobierno Federal , 2006.

Fernández, Ana Ma. Las lógicas colectivas, Buenos Aires: Biblos, 2007

Ferry, Gilles. El trayecto de la formación, México: Paidós, 1990

Ferry Gilles. *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires, 1997.

FIMPES fimpes.org [En línea] // fimpes.org. - Fimpes, 12 de 2 de 2005. - 7 de 4 de 2018. - <https://www.fimpes.org.mx/index.php/registro-de-excelencia>.

Filloux Jeanlaude Intersubjetividad y formación. Buenos Aires Argentina: Ediciones novedades Educativas, 1996.

Fletcher, S. *Diseño de capacitación basada en competencias laborales.* México: Panorama, 2000.

Foucault, Michel. Hermenéutica del sujeto, Buenos Aires: Altamira, 1996

Foucault, Michel. “El sujeto y el poder”, en H. Dreyfus y Paul Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica, México: UNAM, 1988

Frausto Rangel Irene Capacitación y adiestramiento en el empleo como obligación patronal otorgada al trabajador [Libro]. - Ciudad de México : UNAM, 2001.

Gadamer Hans, G. *Verdad y Método, Tomo I, Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica.* Salamanca, España, 1996.

Gappa Judith Rethinking Academic Traditions for Twenty-First-Century Faculty [Libro]. - Washington, D.C. : JAF, 2004.

García C. Bemilde et all Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión [Libro]. - Ciudad de México : [s.n.], 2008.

García Jesús, M., S. Rubio Valdehita y J. Lillo Jover. *Qué es la psicología del trabajo*, Madrid, España: Biblioteca Nueva, 2003.

GARCIA-PELAYO Y GROSS RAMON Diccionario Larousse Enciclopédico Usual [Libro]. - Madrid : Larousse, 1982.

Gilbert, R. *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Grijalbo, 1997.

Jimeno J. y Pérez A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 2000.

GINZO, A. Hegel y el problema de la educación. En *Escritos Pedagógicos* de G. W. R Hegel. México: FCE, 1998.

Guillen Gestoso, C. y R. Guil Bozal. *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. Madrid, España: McGraw-Hill, 1999.

Gillet, P. (1998) "Pour une écologie du concept de compétence". Navío, A. (2005) Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro-EUB.

Goncz, A. y J. Athanasou. Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* de Antonio Arguelles (comp.). México: Limusa, SEP, CNCCL y CONALEP, 2000.

González Collado Martha Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas [Publicación periódica]. - Ciudad de México : UAEM, 2017. - 74 : Vol. 17.

González, L. (2004) Formación universitaria por competencias, en www.ugcarmen.edu.co/documentos/cinda/gonzalez

González Mariño Julio César TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento [Publicación periódica]. - Cataluña, España : Uniuersidad y Sociedad del Conocimiento, 2008. - 2 : Vol. 5.

Gonzalez-Garza Carlos Perfil del comportamiento sexual en adolescentes mexicanos de 12 a 19 años de edad. Resultados de la ENSA 2000 [Libro]. - Ciudad de México : Media Graphic, 2005. - Vol. I.

Gorz Andre Hacia la sociedad del conocimiento [En línea] // Antroposmoderno. - AP, 3 de 5 de 2009. - 11 de 2 de 2018. - <http://www.antiposmoderno.com>.

- Granados Alejandro** Manual práctico de instrumentos para la gestión de centros de educación continua [Libro]. - Ciudad de México : ANUIES, 2010.
- GUNI** guninetwork [En línea] // guninetwork. - UNESCO, 13 de 2 de 2004. - 3 de 11 de 2018. - <http://www.guninetwork.org>.
- Habermas, J.** *Teoría de la acción comunicativa, I.* Madrid, España: Teurus, 2001.
- Hall Richard** Organizaciones. Estructuras, Procesos y Resultados. [Libro]. - Ciudad de México : Universidad del Valle, 1996.
- Hargreaves Andy** Enseñar en la sociedad del conocimiento [Libro]. - Madrid, E. : Octaedro, 2003.
- Hernández Sampieri Roberto** Metodología de la investigación [Libro]. - Ciudad de México, México : MCGRAW-HILL INTERAMERICANA, 2014.
- Hill Jennings, Magdwick.** La enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas [Libro]. - Madrid, E. : Narcea, 1992.
- Honoré, B.** *Para una teoría de la formación.* Madrid, España: Narcea, 1980.
- Howell scot & Hoyt Jeff** Dimensions of Part-Time Faculty Job Satisfaction: Development and Factor Analysis of a Survey Instrument [Libro]. - Utah : Journal of Adult Education, 2007.
- Ibáñez, Tomás.** Contra la dominación, Barcelona: Gedisa, 2005.
- Imbernón, F.** *La formación del profesorado.* Barcelona, España: Paidós, 1997.
- INEE** Panorama educativo en México [Libro]. - Ciudad de México : INEE, 2016.
- IPN** El Cronista Politécnico [Publicación periódica]. - Ciudad de México : IPN, 2013. - 59.
- IPN** La educación como factor de progreso [Libro]. - Ciudad de México : IPN, 1996.
- Izquierdo García Nelinda** La cultura: Un factor social susceptible de administrarse, en Ciencia Administrativa [Publicación periódica]. - Xalapa, V. : IEESCA-UV, 2003. - 1: Vol. 1.
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M.** (2008) "La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente", en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.12,3.(Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).
- Käes, René** et al. El trabajo psicoanalítico en los grupos, México. Siglo XXI, 1978.
- Kagelmancher Velazquez Monica** Los valores educativos en la postmodernidad [Libro]. - Santiago de Chile : Universidad Católica, 2010.

- Knight Peter** El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia [Libro]. - Madrid, E. : Narcea, 2005.
- Las confesiones de San Agustín.** Caracas: San Pablo,1986.
- Le Boterf, G.** Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.
- Learning National Center for Research on Teacher** Innovating and evaluating science education [Libro]. - Michigan : NSF, 1993.
- Legorreta Patricia** | Fundamentos teóricos-metodológicos de la Educación a Distancia [Libro]. - Pachuca : Universidad del Estado de Hidalgo, 2010.
- Leiter Michael & Maslach, Christina** Burnout 35 years of researh and practice [Libro]. - Berkeley C. A. : Berkeley, 2009.
- Leontiev, A. N .** Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. En *Obras escogidas, tomo I* de Liev Semiónovich Vygotski. Madrid, España,1995.
- Lévy-Leboyer, C.** Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión 2003.
- Llorente Cejudo María del Carmen** Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC [Publicación periódica]. - Sevilla España : Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2008. - 31 : Vol. I.
- López Manuel** Memorias del seminario, La educación continua. [Libro]. - Ciudad de México : UNAM, 1989.
- Lopez-Barajas Emilio, et all** La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes [Libro]. - Murcia, España : 23, 2005. - Vol. 1.
- Manzano Robert J.** Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction [Libro]. - Alexandria V. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1988.
- Martínez Migueléz Miguel** La investigación-acción en el aula [Publicación periódica]. - La Paz, Bolivia : Agenda Académica, 2000. - 1 : Vol. 7.
- Mc Combs B.L. & Wistler, J. S.** The learner-centered classroom and school [Libro]. - San Francisco C.A. : Jossey-Bass, 1997.
- McGehee William** Capacitación (training). Adiestramiento Y Formación Profesional [Libro]. - Ciudad de México : Limusa, 1992.
- Mertens, L.** (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>
- Monclús, A.** (Coord.). Formación y empleo: enseñanza y competencias. Granada: Comares,2000.

Montecinos Carmen Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo [Publicación periódica]. - Valparaíso, Chile : Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2003. - Vol. II.

Montero, L. La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

Muñoz Juan Ariel. Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. [Publicación periódica]. - Ciudad de México : UP, 2016. - 44.

Murga, Ma. Luisa. "Institución y formación", Conferencia en el Seminario "Formación y Tendencias Educativas", México: UPN, 2008.

Murillo, F. Modelos innovadores de formación docente: un estudio comparado. Kipus, III encuentro internacional. El conocimiento que educa. Bogotá, 2005.

Murillo Pacheco Hortensia Misión del docente: propiciar en el estudiante aprendizajes significativos [Publicación periódica]. - Ciudad de México, México : Scielo, 2010. - 4 : Vol. VII.

Naranjo Pereira María Luisa Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. [Publicación periódica]. - San José, Costa Rica : UDCR, 2009. - 2 : Vol. 33.

Navío, A. Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro-EUB, 2005.

OCDE Muestra de reactivos empleados para la prueba PISA 2000 [Libro]. - Ciudad de México, México : Santillana, 2002. - Vol. I.

OCDE Procesos de la alianza educativa [Libro]. - Ciudad de México : OCDE, 2002.

ONU Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 2015 [Libro]. - Ciudad de México : UN, 2015. - Vol. I.

Padrón, J. Como formar un docente investigador. Ponencia presentada en foro electrónico en III Jornada de Investigación Educativa UPEL-Táchira, 2002.

Palomar De Miguel Juan Diccionario para juristas [Libro]. - Ciudad de México : Porrúa S.A. de C.V., 2008.

Papalia Diane Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia [Libro]. - Ciudad de México : MCGRAW-HILL INTERAMERICANA, 2009.

Parra F., Kella N., El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje [Publicación periódica]. - Caracas : Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2014. - 83 : Vol. 38.

Pérez González Juan Carlos Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional [Education & Psychology I+D+i EOS]. - Madrid : UNED, 2008. - Vol. 7.

Perrenoud, P. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó,2004.

Pinto V Daniel Ideologías y actitudes lingüísticas de la juventud [Libro]. - Vigo : Universidad de Vigo, 2016.

Ramírez Grajeda, Beatriz. “Imaginario y formación”, Ana Morales (Ed.). Territorios ilimitados, México: UAM-A, 2003.

Ramírez Grajeda, Beatriz y Raúl Anzaldúa. Subjetividad y relación educativa, México: UAM-A,2001.

Recio Alvaro Estrategias de acompañamiento para el mejoramiento de los programas de formación para el ejercicio de la docencia que desarrollan las instituciones de la educación [Libro]. - Bogota : Ministerio de educación nacional , 2013.

Reyes Ponce Agustín Administración de personal, relaciones humanas [Libro]. - Ciudad de México : Limusa, 1989.

Rivera Patricia Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo [Libro]. - Ciudad de México : INEE, 2013.

Robles Bernardo La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico [En línea] // redalyc.org. - UAEM, 1 de Septiembre de 2011. - 2.0. - 2 de septiembre de 2018. - <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35124304004>.

Rockwell Richmond Elsie. Merado, Ruth Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros [Libro]. - Ciudad de México : IPN, 1991.

Rodríguez Palmero María Luz La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. [Libro]. - Barcelona, E. : Octaedro, 2008.

Ruiz Muñoz Mercedes El derecho a la educación y la construcción [Publicación periódica]. - Guadalajara, México : Sinéctica, 2014. - 43 : Vol. I.

Safra Jaqui Enciclopedia Británica [Enciclopedia]. - Londres : Fundación Benton, 2001. - Vol. 5.

Salas Peréa Ramón La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos [Publicación periódica]. - La Habana, C. : [s.n.], 2000. - 2 : Vol. 14.

Salazar Susan Francis Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario [Publicación periódica]. - Barranquilla, Colombia : Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 2006. - 30 : Vol. I.

Salinas Jesús Innovación docente y uso de las TIC [Publicación periódica]. - Barcelona, España : Universitat Oberta de Catalunya, 2004. - 1 : Vol. I.

Sánchez Castañeda Alfredo La capacitación y adiestramiento en México: regulación, realidades y retos [file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/21207-35276-1-PB.pdf]. - Ciudad de México : UNAM, 2008.

Sanchez-Castañeda Alfredo La capacitación y adiestramiento en México: Regulación Realidades y retos [Publicación periódica]. - Ciudad de México : UNAM, 2007. - 5.

Santos Rego Miguel Anxo Desarrollo del pensamiento y proceso educativo: reflexiones y estrategias de optimización conjunta [Publicación periódica]. - Salamanca, España : Ediciones Universidad de Salamanca, 1995. - 7.

Schmelkes Silvia Revista Interamericana de eucación de adultos [Publicación periódica]. - Pátzcuaro, M. : FLACSO, 2008. - 2 : Vol. 30.

Schraml Walter, J. *Initiation a la pedagogie psychanalytique*. Salvador: Casterman, 1970.

Schurr Sandra Dynamite in the classroom: A how-to handbook for teachers [Libro]. - Columbus OH. : NMSA, 1994.

Sep Diario Oficial de la Federación [Libro]. - Ciudad de México : Gobierno Federal, 1978.

SEP Informe de rendición de cuentas 2006-2012 [Libro]. - Ciudad de México : SEP, 2013.

SEP Reforma Educativa [Libro]. - Ciudad de México : INEE, 2015. - Vol. I.

SEP SEP [En línea] // SEP. - GOB, 12 de 5 de 2000. - 3 de 12 de 2018. - <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a131.pdf>.

Sidorova M Drobna E, Dzugasova V, Hikkel I, Subik J. Loss-of-function pdr3 mutations convert the Pdr3p transcription activator to a protein suppressing multidrug resistance in *Saccharomyces cerevisiae* [Libro]. - [s.l.] : FEMS, 2007.

Silva Guerrero Martín El sistema nacional de capacitación ante el dilema de su existencia [Libro]. - Ciudad de México : UNAM, 2006.

SITUAM SITUAM [En línea] // SITUAM. - UNAM, 28 de 1 de 2002. - 3 de 12 de 2018. - <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/171.PDF>.

Solano Alpízar José Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. [Publicación periódica]. - Heredia, Costa rica : Revista Electrónica Educare,, 2015. - 19 : Vol. 1.

Souto, M. Grupos de formación. En *Grupos y dispositivos de formación*, de Marta Souto, Jean Marie Barbie, Mabel Cattaneo, Mirta Coronel, Laura Gaidulewics, Nora E. Goggi y

Diana Mazza. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires, 1999.

Sorensen, Roy. Breve historia de la paradoja, Barcelona: Tusquets, 2007.

Stiggins Richard Productive Classroom Assessment in College Courses [Libro]. - Oaks C.A. : Crowin Press, 1997.

Suárez Reynaldo Selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje [Libro]. - Ciudad de México : Trillas, 1986.

Tamayo Mario Tamayo y El proceso de la investigación científica [Libro]. - Ciudad de México : Limusa, 2004.

Tecnología Consejo Nacional de Ciencia y Programa especial de ciencia, tecnología e innovación [Libro]. - Ciudad de México, México : CONACYT, 2014. - Vol. 1.

Tejada, J. Perfil docente y modelos de Formación. En S La Torre. y O. Barrios. (Comps). Estrategias didácticas innovadoras (pp. 16-44). Barcelona, España: Octaedro, 2000.

Terrazas Pastor Rafael y Silva Murillo Roxana La educación y la sociedad del conocimiento [Publicación periódica]. - Cochabamba, Bolivia : Universidad Católica de Bolivia, 2013. - 32.

Torres Carlos Alberto Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía [Publicación periódica]. - Los Ángeles, California : Revista iberoamericana de educación, 2008. - 48.

Torres Castañeda Maria Camila Claudia Caroñina Torres Orjuel CAPACITACIÓN POR COMPETENCIAS LABORALES [Libro]. - Bogota : Pontificia Universidad Javierana, 2010.

Tourón Javier El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor [Publicación periódica]. - Navarra, España : Bordón, 2010. - 62 : Vol. III.

UNAM ACUERDO POR EL QUE SE ADSCRIBE A LA SECRETARÍA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL LA RED DE EDUCACIÓN CONTINUA EN LA UNAM Y SE ACTUALIZAN SUS FUNCIONES [Publicación periódica]. - Ciudad de México : UAM, 2013.

UNAM Hacia una reforma del sistema educativo nacional [Libro]. - Ciudad de México : UNAM, 1999.

UNDP Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo [En línea] // Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo. - UN, 5 de 1 de 2008. - 8 de 10 de 2018. - <http://www.undp.org>.

UNESCO ¿QUÉ ES EDUCACIÓN DE ADULTOS? [Libro]. - San Sebastián : Centro UNESCO de San Sebastián, 2005. - Vol. I.

UNESCO Declaración y plan de acción de la conferencia regional de educación superior en América Latina [Libro]. - Madrid. E : Ministerio de ciencia e investigación, 2008.

UNESCO El imperativo de la calidad [Libro]. - París, F. : UNESCO, 2004.

UNESCO Hacia las sociedades del conocimiento [Libro]. - París : UNESCO, 2005. - Vol. I.

UNESCO La educación superior en el siglo XXI, visión y acción [Libro]. - París : UNESCO, 1998. - Vol. I.

UNESCO Las TIC en la educación [En línea] // Las TIC en la educación. - UNESCO, 1 de 1 de 2018. - 5 de 1 de 2019. - <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>.

UNESCO-OIT Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación [Libro]. - París : UNESCO, 2017.

Universities Laureate International Laureate International Universities [En línea] // Laureate International Universities. - 2019 Laureate Education, Inc., 1 de 1 de 2018. - 4 de 1 de 2019. - <https://www.laureate.net/ournetwork/latinamerica/mexico>.

UVM UVM [En línea] // UVM. - UVM, 5 de 11 de 2012. - 3 de 3 de 2018. - <https://uvm.mx/modelo-educativo-uvm>.

UVM UVM Educación Continua [En línea] // UVM Educación Continua. - UVM, 1 de 1 de 2000. - 5 de 11 de 2018. - <https://uvm.mx/educacion-continua#>.

UVM UVM Modelo Educativo [En línea] // UVM Modelo Educativo. - UVM, 9 de 9 de 2009. - 3 de 12 de 2018. - <https://uvm.mx/modelo-educativo-uvm>.

UVM UVM Sala de Prensa [En línea] // UVM Sala de Prensa. - uvm, 12 de 1 de 2000. - 5 de 11 de 2018. - Capacitación y adiestramiento en el empleo como obligación patronal otorgada al trabajador.

Valle Universidad del Universidad del Valle [En línea] // Universidad del Valle. - UV, 21 de 4 de 2008. - 2 de 10 de 2018. - <http://www.uv.mx>.

Vargas C. Brenda Elementos necesarios para una modalidad de educación a distancia en bibliotecología [Libro]. - Ciudad de México : UNAM, 2008. - Vol. 22.

Vargas Rosa Elvira Más de 186 mil jóvenes quedaron fuera de universidades públicas en México [Artículo] // Reforma. - Ciudad de México, Mexico : Reforma, 2018.

Vezub Lea F. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad [Publicación periódica]. - Granada, España : Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 2007. - 1 : Vol. XI.

Weber Max Economía y sociedad [Libro]. - Ciudad de México : FCE, 2002.

Welch Antony Education, change & society [Libro]. - Newcastle : NC L, 2007.

Yurén Camarena, M. T. *Sujeto, eticidad y educación en la obra de Hegel*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

Yurén C. Ma. Teresa. Formación y puesta a distancia, México: Paidós, 2000.

Zorrilla Margarita ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en la educación? [En línea] // OEI. - OEI, 2 de 6 de 2002. - 2 de 12 de 2018. - file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/relacion_maestro_calidad_equidad_educacion_zorrilla.pdf.

HEMEROGRÁFICAS

-Goodson, Ivor F., "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* septiembre-diciembre de 2003, vol. 8, No. 19.

-Sánchez Medina de Rota Gilda. Reflexiones sobre las tendencias de la educación continua para las profesiones. *Revista de la Educación superior*. Vol. VIII. No. 30. abril- junio. 1979.

TESIS

Claudia Ríos Hernández, Diagnostico y clasificación para el análisis de la educación continua, UNAM, 1995.

Oscar Salvador Ventura Redondo, La gestión del conocimiento y su impacto en prácticas educativas innovadoras: El caso del nuevo modelo de educación continua de los maestros en México (2004-2006). UNAM, 2007.

Roberto Villamil Pérez, La educación continua: un modelo de innovación educativa para las humanidades, UNAM, 2009.

Torres Muñoz Rosalba. Educación continua para contribuir a la competitividad del egresado de la Licenciatura en Administración Educativa. Universidad Pedagógica Nacional, México, 2002.

García González Eva Laura, Antecedentes históricos de la Educación Continua, UNAM, 2005

ANEXO

- ❖ Matrices Factuales
- ❖ Matrices Inferenciales
- ❖ Entrevistas
- ❖ Cuestionarios
- ❖ Claves de Identificación de los Instrumentos Aplicados

MATRIZ FACTUAL DE LA ENTREVISTA AL DIRECTOR

CATEGORIA	BACHILLERATO	LICENCIATURA	POSGRADO	RECTORIA
1. FORMA DE ENTERARSE DEL SIDD				
2. PROPÓSITOS DEL SIDD				
3. MOTIVO DE PARTICIPACIÓN				
4. CAMBIOS EN LA UNIVERSIDAD A PARTIR DEL SIDD				
5. EXPECTATIVAS DE LOGRO CON EL SIDD				
6. PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE				
6.1 NOMBRE DEL PROGRAMA				
6.2 TIEMPO DE PARTICIPAR				
6.3 DESCRIPCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN DICHO PROGRAMA				
7. OTROS PROGRAMAS				
7.1 TIEMPO DE PARTICIPAR				
7.2 MOTIVOS DE PARTICIPACIÓN				
7.3 RESULTADOS OBTENIDOS				
8. FORMA DE PLANEAR EL TRABAJO EN EL AULA				
9. AMBIENTE ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD				
10. RELACIONES ENTRE DIRECTOR Y DOCENTES				
10.1 ENTRE LOS DOCENTES				
10.2 ENTRE DIRECTOR Y ESTUDIANTES				
11. FUNCIONAN LAS ACADÉMIAS				
11.1 DESCRIPCIÓN DE LA ULTIMA REUNION				
12. FUNCIONAN LOS COLEGIOS				
12.1 DESCRIPCIÓN DE LA ULTIMA REUNION				
12.2 FRECUENCIA DE REUNION EN EL ÚLTIMO SEMESTRE				

MATRIZ FACTUAL DE LA ENTREVISTA AL DIRECTOR

CATEGORIA	BACHILLERATO	LICENCIATURA	POSGRADO	RECTORIA
13. FORMAS DE COMUNICACIÓN CON EL PERSONAL				
14. ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO DEL TRABAJO DE LOS DOCENTES EN EL AULA				
15. CONFLICTOS EN LA UNIVERSIDAD				
15.1 FORMA DE MANEJARLOS				
16. MEDIOS DE MOTIVACIÓN A LOS DOCENTES				
17. INFLUENCIA DEL AMBIENTE ESCOLAR EN EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES				
18. UNIVERSIDAD DE CALIDAD				
18.1 BRECHA HACIA UNA UNIVERSIDAD DE CALIDAD				
19. POSIBILIDAD DE AUTOEVALUACIÓN				
19.1 DIFICULTADES DE INICIO				
19.2 MEJOR FORMA DE APOYO EN LA AUTOEVALUACIÓN				
20. SUGERENCIAS AL SIDD				
COMENTARIOS COMPLEMENTARIOS				

RESPONSABLE

FECHA

CAMPUS Texcoco

CICLO 02/11

MATRIZ CUALITATIVA DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE LOS PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO

DOCENCIA Calificación máxima : 30 puntos		INVESTIGACIÓN: Calificación máxima : 25 puntos	VINCULACIÓN Y EXTENSIÓN Calificación máxima : 15 puntos	ATENCIÓN A ESTUDIANTES Calificación máxima: 10 puntos	GESTIÓN ACADÉMICA Calificación máxima : 10 puntos	OTRAS ACTIVIDADES Calificación máxima: 10 puntos
Evaluación Diagnóstica y la observación a clases debe aplicarse después del 1er. Parcial		Desarrollo de habilidades de investigación Calificación máxima 7 puntos	Desarrollo de prácticas Calificación máxima: 4 pts.	Asesoría Académica Calificación máxima: 7 pts.	Comités curriculares Calificación máxima: 6 pts.	Asistencia a cursos de desarrollo profesional en la institución, seminario, entre otros. Calificación máxima: 2 pts.
Materia 1:		Definición y realización de proyectos de investigación Calificación máxima 6 puntos	Convenios Calificación máxima: 6 pts.	Tutoría de acompañamiento Calificación máxima: 3 pts.	Acreditaciones Calificación máxima: 2 pts.	Preparación de clases Calificación máxima: 4 pts.
Número de estudiantes:						
Evaluación diagnóstica:						
Observación a clases:						
Calificación Opinión .Estudiantil:						
Materia 2:		Redacción y publicación de resultados (artículos, libros) Calificación máxima 6 puntos	Difusión cultural Calificación máxima: 2 pts.		Participación en órganos colegiados Calificación máxima: 2 pts.	Corrección de exámenes Calificación máxima: 2 pts.
Número de estudiantes:						
Evaluación diagnóstica:						
Observación a clases:						
Calificación Opinión .Estudiantil:						
Materia 3:		Impartición de seminarios, conferencias. Calificación máxima 6 puntos	Seguimiento de movilidad estudiantil. Calificación máxima: 3 pts.			Preparación de material de apoyo a la docencia. Calificación máxima: 2 pts.
Número de estudiantes:						
Evaluación diagnóstica:						
Observación a clases:						
Calificación Opinión .Estudiantil:						
Materia 4:						
Número de estudiantes:						
Evaluación diagnóstica:						
Observación a clases:						
Calificación Opinión .Estudiantil:						
Materia 5:						
Número de estudiantes:						
Evaluación diagnóstica:						
Observación a clases:						
Calificación Opinión .Estudiantil:						
Materia 6:						
Número de estudiantes:						
Evaluación diagnóstica:						
Observación a clases:						
Calificación Opinión .Estudiantil:						
Materia 7:						
Número de estudiantes:						
Evaluación diagnóstica:						
Observación a clases:						
Calificación Opinión .Estudiantil:						
Vo.bo Dir. Departamento		Vo.bo Líder Regional de Investigación	Vo.bo Dir. Departamento	Vo.bo. Desarrollo del Estudiante.	Vo.bo. Dir. Del Programa Atendido	Vo.bo Dir. Departamento
Firma		Firma	Firma	Firma	Firma	Firma

ENTREVISTA ETNOGRÁFICA AL DIRECTOR

Carrera de pedagogía

Quiero agradecerle el que me haya concedido esta entrevista y quiero decirle que la información que se obtenga será totalmente confidencial, para uso exclusivo de la carrera, para ustedes, para sus maestros y como les decía la vez pasada, para que puedan tener en un momento la noción, a partir de la ejecución del Programa Integral de Formación Docente.

PREGUNTA.- Bueno ¿desearían que esta primera conversación con preguntas acerca del PIFD, si la naturaleza de la participación de su carrera dentro de su función, como es?

¿Cómo se enteró del PIFD?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- Según la información que tiene, cuáles son los propósitos del Programa ?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- ¿Qué motivó a su carrera a participar en el Programa?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- ¿Ha observado cambios a partir de su participación en el Programa?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- Entonces han visto algunos cambios o todavía no?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- ¿Qué espera su escuela lograr con la participación en el Programa ?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- Ahora le quería preguntar respecto a la participación de sus docentes en otros programas, ya sea del PIFD u otro ¿Participa su carrera en algún otro programa que trabaje con el tema de Formación docente?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- ¿Qué otros programas funcionan en su escuela?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- ¿Sus docentes no participan en los programas del CEA

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- Aparte de esta participación, cuál otra participación?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- ¿Y por qué no participa su escuela en otros programas?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- ¿Y el plan de trabajo cuatrimestral?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- ¿Cómo describiría el ambiente académico dentro de su carrera?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- Sí el trabajo académico de sus docentes, de usted, ¿el trabajo técnico tiene algún Consejo?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- ¿Cómo son las relaciones entre los participantes en la escuela, por ejemplo entre usted y los docentes?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- Ya habíamos platicado un poco sobre la situación de la academia de pedagogía de su escuela, ¿podría describir la última reunión, o sea recuerda la última reunión del Consejo Técnico y cómo fue esta reunión?

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- Usualmente ustedes qué temas tratan en el Consejo Técnico de academia de pedagogía, aparte de la planeación tratan algo más que esto.

RESPUESTA.-

PREGUNTA.- ¿Problemas de tipo asignaturas, con algún contenido o algo?

RESPUESTA.-

57 PREGUNTA.- En el último ciclo escolar con qué frecuencia se reunió el Consejo
58 Técnico de academia?
59 RESPUESTA.-
60 PREGUNTA.- ¿Qué medio emplea para comunicarse con su personal? ¿Para
61 comunicarse con todos sus maestros cómo le hace?
62 RESPUESTA.-
63 PREGUNTA.- ¿Qué otros medios emplea para conocer el trabajo de los
64 docentes dentro de sus aulas?
65 RESPUESTA.-
66 PREGUNTA.- ¿Existen conflictos en su carrera?
67 RESPUESTA.-
68 PREGUNTA.- ¿En qué consistieron?
69 RESPUESTA.-
70 PREGUNTA.- ¿Prácticamente sería encontrar soluciones entre los maestros?
71 RESPUESTA.-
72 PREGUNTA.- ¿Qué medidas emplea para motivar a sus docentes?
73 RESPUESTA.-
74 PREGUNTA.- ¿Cómo considerar que influye del ambiente escolar en el
75 desempeño de los estudiantes?, ¿De qué manera influye en los resultados que
76 tienen los estudiantes?
77 RESPUESTA.-
78 PREGUNTA.- ¿Qué tan cerca o qué tan distante está su carrera de ser una
79 escuela de excelencia?
80 RESPUESTA.-
81 PREGUNTA.- ¿Cree que se podría llevar un proceso de autoevaluación en su
82 carrera., a partir del trabajo cree que se podría propiciar un ambiente de
83 evaluación de todos los aspectos?
84 RESPUESTA.-
85 PREGUNTA.- ¿No cree usted que haya alguna dificultad?
86 RESPUESTA
87 PREGUNTA.- ¿Cómo se le puede apoyar mejor para la autoevaluación que
88 tenga esta carrera?
89 RESPUESTA.-
90 PREGUNTA.- En principio ¿Qué le gustaría sugerir para resolver los problemas
91 de Formación docente?
92 RESPUESTA.-
93 PREGUNTA.- Le agradezco mucho maestro esta primera conversación, la
94 información va a ser de gran utilidad para la escuela y continuaremos con
95 algunas otras entrevistas desde aquí.
96

ESTUDIO DE CASO DE LA UVM, CAMPUS TEXCOCO

1 de 5

Mtro.Sergio Octavio González Nevarez

INVESTIGADOR PRINCIPAL

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE CAMPO DEL CICLO ESCOLAR I -2011

ENTREVISTA ETNOGRÁFICA

CON DIRECTIVO

DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

CAMPUS TEXCOCO

NIVEL: _____

FECHA: _____

ENTREVISTA ETNOGRÁFICA CON DIRECTIVOS DE LA UNIVERSIDAD

Le agradezco aceptar esta plática. Su objetivo consiste en iniciar la producción de información para que la Universidad del Valle de México campus Texcoco se autoevalúe y para que podamos dar seguimiento detallado de la vida de la universidad a partir de su participación en el Sistema Integral para el Desarrollo Docente, (SIDD). La plática durará cerca de una hora y le agradecería el máximo de sinceridad ya que la información es para la propia universidad. Por nuestra parte la manejaremos con suma confidencialidad, por lo que registraremos en detalle todo lo que nos informe.

Desearía iniciar esta primer conversación con preguntas acerca del Sistema Integral para el Desarrollo Docente (SIDD) y la naturaleza de la participación de esta universidad dentro del mismo. Si le parece bien iniciaremos la entrevista:

1. ¿Cómo se entero acerca del SIDD?

2. Según la información que tiene, ¿cuáles son los propósitos del SIDD y en qué consiste?

3. ¿Qué motivó a su universidad a participar en el SIDD?

4. ¿Ha observado cambios en su universidad a partir de su participación en el SIDD?

[en caso de respuesta afirmativa]

¿Podría describir con el máximo de detalle los cambios provocados directamente por el SIDD

5. ¿Qué espera su universidad lograr con su participación en el SIDD.

Ahora desearía preguntarle acerca de la participación de su universidad en otros programas, ya sean del SIDD o del CEA

6. ¿Participa su universidad en algún programa que trabaje el tema formación docente

[en caso de respuesta afirmativa]

¿Cuál es este programa?,

¿desde cuándo trabaja su universidad en ese programa?

¿podría describir con el máximo de detalle la forma como su universidad ha participado?

7. ¿Qué otros programas funcionan en su universidad?

¿desde cuándo?

¿porqué motivos participa su universidad?

¿ qué resultados han tenido?

Le preguntaré acerca de la forma como trabaja su universidad en los aspectos académicos.

8.¿ Cómo planean el trabajo en el aula?

9.¿ Cómo describiría el ambiente académico de la universidad?

10. ¿Cómo considera que influye el ambiente escolar en el desempeño de los estudiantes?

11. ¿ Qué es una universidad de calidad para usted?

¿Qué tan cerca o qué tan distante esta su universidad de ser una universidad de excelencia?

12. ¿ Cree que se podría llevar un proceso de autoevaluación de su propia universidad?

[en caso de respuesta afirmativa]

¿ Qué dificultades apreciaría usted de inicio?

¿ Cómo se le puede apoyar mejor para que la autoevaluación funcione en la universidad?

13. De principio, ¿ Qué le gustaría sugerir para mejorar al SIDD?

Le agradezco profundamente esta primer conversación.

La información que usted ha proporcionado será sumamente provechosa. La capturaremos electrónicamente y se la regresaremos, para que forme parte del portafolio de autoevaluación de la universidad.

ESTUDIO DE CASO DE LA UVM, CAMPUS TEXCOCO

Mtro.Sergio Octavio González Nevarez

INVESTIGADOR PRINCIPAL

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE CAMPO DEL CICLO ESCOLAR I -2011

ENTREVISTA ETNOGRÁFICA

CON DOCENTE

DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

CAMPUS TEXCOCO

NIVEL: _____

CARRERA: _____

FECHA: _____

ENTREVISTA ETNOGRÁFICA CON DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD

Le agradezco aceptar esta plática. Su objetivo consiste en iniciar la producción de información para que la Universidad del Valle de México campus Texcoco se autoevalúe y para que podamos dar seguimiento detallado de la vida de la universidad a partir de su participación en el Sistema Integral para el Desarrollo Docente, (SIDD). La plática durará cerca de una hora y le agradecería el máximo de sinceridad ya que la información es para la propia universidad. Por nuestra parte la manejaremos con suma confidencialidad, por lo que registraremos en detalle todo lo que nos informe.

Desearía iniciar esta primer conversación con preguntas acerca del Sistema Integral para el Desarrollo Docente (SIDD) y la naturaleza de la participación de esta universidad dentro del mismo. Si le parece bien iniciaremos la entrevista:

1. ¿Cómo se entero acerca del SIDD?

2. Según la información que tiene, ¿cuáles son los propósitos del SIDD y en qué consiste?

3.¿Qué le motivó a participar en el SIDD?

4.¿Ha observado cambios en su práctica docente a partir de su participación en el SIDD?

[en caso de respuesta afirmativa]

¿Podiera describir con el máximo de detalle los cambios provocados directamente por el SIDD

5. ¿Qué espera usted lograr con su participación en el SIDD.

Ahora desearía preguntarle acerca de su participación en otros programas, ya sean del SIDD o del CEA (internos o externos)

6. ¿Participa usted en algún programa que trabaje el tema formación docente

[en caso de respuesta afirmativa]

¿Cuál es este programa?,

¿desde cuándo trabaja usted en ese programa?

¿podiera describir con el máximo de detalle la forma como usted ha participado?

7. ¿Qué otros programas funcionan en su universidad?

¿ desde cuándo?

¿porqué motivos participa usted?

¿ qué resultados han tenido?

Le preguntaré acerca de la forma como trabaja usted en los aspectos académicos.

8.¿ Cómo planea el trabajo en el aula?

9.¿ Cómo describiría el ambiente académico de la universidad?

10. ¿Cómo considera que influye el ambiente escolar en el desempeño de los estudiantes?

11. ¿ Qué es una clase de calidad para usted?

¿Qué tan cerca o qué tan distante esta su universidad de ser una universidad de excelencia?

12. ¿ Cree que se podría llevar un proceso de autoevaluación de su propia práctica docente?

[en caso de respuesta afirmativa]

¿ Qué dificultades apreciaría usted de inicio?

¿ Cómo se le puede apoyar mejor para que la autoevaluación de la práctica docente funcione en la universidad?

13. De principio, ¿ Qué le gustaría sugerir para mejorar al SIDD?

Le agradezco profundamente esta primer conversación.

La información que usted ha proporcionado será sumamente provechosa. La capturaremos electrónicamente y se la regresaremos, para que forme parte del portafolio de autoevaluación de la universidad.

INDICADORES DE DESEMPEÑO INSTITUCIONAL

Carrera: _____

Fecha de aplicación _____

El propósito de este cuestionario es obtener información sobre sus impresiones de algunos aspectos importantes de esta carrera.

La información que usted brinde servirá para que la comunidad escolar conozca más sobre la carrera de pedagogía. Esta información es anónima y se combinará con otros datos obtenidos del resto de los instrumentos aplicados en este estudio.

Marque con una X en el cuadro correspondiente:

Usted se desempeña como:

Directivo

Director con grupo

Docente

Estudiante

Personal de apoyo de la escuela

Miembro del colegio.

Especifique su función _____

Miembro de la comunidad

Marque con una x el cuadro que corresponda a la respuesta más cercana con su forma de pensar

Indicadores de desempeño institucional	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sé o no se aplica en esta carrera
1. Conozco el SIDD					
2. Me siento comprometido (a) por el hecho de que la carrera recibe el apoyo del SIDD					
3. Conozco el Programa de formación docente					
4. Participé activamente en el diseño del programa de formación docente					
5. Estoy comprometido(a) con las metas y actividades del SIDD					
6. En el colegio de contabilidad se toman decisiones con base en el SIDD					
7. Conozco el valor agregado del programa de formación docente					
8. La carrera mejorará una vez que se cumplan las metas del SIDD					
9. Las instalaciones de la universidad son adecuadas					
10. La universidad se mantiene limpia y ordenada					
11. La universidad es un lugar que ofrece seguridad.					
12. La universidad está bien equipada para realizar las actividades educativas					
13. El coordinador de la carrera de pedagogía apoya las actividades que se llevan a cabo en la universidad					
14. La academia a la cual pertenece la carrera funciona adecuadamente					
15. El colegio de pedagogía coordina acciones para resolver las necesidades de la carrera					
16. Los docentes de asignatura participan en las actividades del colegio					

Marque con una x el cuadro que corresponda a la respuesta más cercana con su forma de pensar

Indicadores de desempeño institucional	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sé o no se aplica en esta carrera
17.En la academia se analizan aspectos académicos					
18.El director académico dirige la carrera adecuadamente					
19.el o los directivos tratan a todos con igualdad					
20.la universidad ha mejorado en su organización					
21.Las actividades que se realizan en la carrera se evalúan de manera periódica					
22.El calendario escolar se cumple en esta carrera					
23.En esta carrera se cumple con la jornada de trabajo diario					
24.Existe armonía entre los docentes de la carrera					
25.los docentes han mejorado sus formas de enseñanza					
26.los docentes brindan apoyos especiales a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje					
27.los docentes hacen uso de materiales didácticos					
28.Existe una buena relación entre docentes y estudiantes					
29.los estudiantes asisten contentos a la universidad					
30.Los estudiantes aprenden en la escuela elementos importantes para su vida					
31.Todos los estudiantes son tratados con igualdad					
32.Nuestra universidad es una universidad de calidad					
33.Conozco la empresa Administradora del Valle de Texcoco y su injerencia en el campus Texcoco de la UVM					
Marque con una x el cuadro que corresponda a la respuesta más cercana con su forma de pensar					

EVALUADOR _____

FECHA _____

Campus Texcoco

Evaluación del Trabajo de Academia

Texcoco, Edo. México a _____ de _____ de _____

NOMBRE: _____ CLAVE: _____
 COLEGIO DOCENTE: _____
 MATERIAS IMPARTIDAS: _____

A continuación se enlistan una serie de actividades que serán consideradas para evaluar el trabajo de la Academia. El máximo % a alcanzar es del 100%, mismo que equivale a los 35 puntos sobre 100 del SIED.

Hoja 1/2

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES			ENTREGA DE RESULTADOS (PARA SER LLENADO POR EL LIDER DE ACADEMIA CON APOYO DEL LIDER DE COLEGIO)			
ELECCION DE TAREAS	ACTIVIDAD (TAREA)	% MAX/ACT.	¿CUMPLIÓ?		¿SE ANEXA EVIDENCIA?	
			SI	NO	SI	NO
	Elaboración de instrumentos pedagógicos de materia (s) asignada (s): exámenes (diagnóstico, parciales y de recuperación) y guía de estudio.	15				
	Elaboración de manual de prácticas para una asignatura.	30				
	100% de asistencia a reuniones de Academia.	15				
	Elaboración de material didáctico para su uso por la academia o colegio validado por los miembros de la misma.	30				
	Diseño y desarrollo de material educativo computarizado como apoyo a la asignatura que se imparte (página web, tutorial, material on-line, etc.)	30				
	Revisión y actualización de bibliografía del programa asignado en el formato correspondiente para las asignaturas que imparte, entregando en tiempo y forma al Centro de Información del Campus.	10				
	Participación como ponente en un evento académico de la UVM. (Propio campus o en otro Campi)	20				
	Participación como ponente en un evento académico representando a la UVM.	20				
	Artículo aceptado para su publicación en los medios de la UVM.	25				

CONTINUA AL REVERSO

ELECCION DE TAREAS	ACTIVIDAD (TAREA)	% MAX/ACT.	¿CUMPLIÓ?		¿SE ANEXA EVIDENCIA?	
			SI	NO	SI	NO
	Crear Antologías: Textos en español /Textos en inglés (para apoyo de Centro de Idiomas) Imagen fotográficas / Películas	30				
	Participar en actividades de promoción de la licenciatura como parte del programa de cumplimiento de pronóstico de estudiantes de nuevo ingreso.	20				
	Participar en el diseño e impartición de de cursos de formación docente o actualización profesional con los docentes.	30				
	Participación en asesorías académicas, en el programa que la dirección académica establezca para ello.	25				
	Elaboración de una sola planeación didáctica en materias iguales que se imanten a varios grupos	10				
	Promover proyectos de investigación que sustenten el Desarrollo Social o Universitario UVM, que resuelvan problemas y si el proyecto lo permite con una visión de negocios (Plan de negocios y comercialización): - En aula, conforme al plan operativo de investigación UVM - Como una iniciativa individual.	35				
		30				
	Participar en la organización de la Muestra Magna (fin de cursos)	15				
	Invitar y participar en la ejecución de conferencias dentro Jornada Académica o fuera de ésta	15				
	Fomentar el aprendizaje fuera del aula, a través de visitas a empresas, museos, eventos, instituciones u organizaciones.	15				
	Otro:					

Estoy enterado de mis compromisos y ponderación para la evaluación del trabajo de Academias correspondiente al ciclo _____, y para ser considerado, deberé entregar evidencias de mis actividades al Líder de academia o Colegio, a más tardar el ___ de _____ de _____.

Vo.Bo

 FIRMA DEL DOCENTE

 NOMBRE Y FIRMA
 . LIDER DE ACADEMIA

Vo.Bo

 NOMBRE Y FIRMA
 LIDER DE COLEGIO

ESTUDIO DE CASO DE LA UVM, CAMPUS TEXCOCO

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA DOCENTES

Fecha de llenado del cuestionario_____

I. INFORMACIÓN GENERAL

Edad_____

Sexo () femenino () masculino

Grado máximo de estudios_____

Años de servicio educativo_____

Años de servicio como profesor frente a grupo_____

Año que ingresó a esta universidad_____

1. Cursó los estudios completos en: (Marque con una (X) la opción correspondiente)

() Licenciatura. Especifique_____

() Maestría.

() Doctorado.

() Otro tipo de preparación, especifique_____

2. Cursos más recientes de actualización

Nombre del curso	Horas empleadas en el curso en total	Entre qué fechas tomó estos cursos
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		
H		

3. A través de qué medio llegó a ser profesor de esta escuela. (Marque el cuadro con una(X) la opción correspondiente)

() Antigüedad

() Asignación de una autoridad educativa

() Otro medio _____

II. Información específica:

MI PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE EL TRABAJO ESCOLAR

ESCRIBA UNA X EN LA OPCIÓN QUE MÁS SE ACERQUE A SU OPINIÓN

(SÓLO UNA OPCIÓN POR RESPUESTA)

GESTIÓN DIRECTIVA	Sin evidencias	Tiene indicios de presencia	Tiene evidencias claras de su presencia	Presenta fuertes evidencias de presencia
El directivo es accesible y escucha a todo el personal de la escuela				
El directivo apoya las mejoras de la escuela				
El directivo se involucra en la definición de prioridades de las actividades y tareas				
El directivo toma las decisiones adecuadas que le competen oportunamente				
El directivo tiene entre sus prioridades la atención a los estudiantes				
El directivo posibilita los medios para que los maestros y estudiantes manifiesten sus				

sugerencias y quejas				
El directivo establece relaciones con otras instancias para la organización y funcionamiento de la universidad				
El directivo resuelve los conflictos que se llegan a presentar, de manera justa y equitativa				
El directivo coordina las reuniones de colegio				
El directivo elige personas responsables para el desarrollo de cada proceso organizativo en la vida de la escuela				
El directivo establece como prioridad la enseñanza y el aprendizaje				

MI PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE EL TRABAJO ESCOLAR

ESCRIBA UNA X EN LA OPCIÓN QUE MÁS SE ACERQUE A SU OPINIÓN

(SÓLO UNA OPCIÓN POR RESPUESTA)

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD	Sin evidencias	Tiene indicios de presencia	Tiene evidencias claras de su presencia	Presenta fuertes evidencias de presencia
Promovemos la investigación e innovación educativa				
Existe articulación entre todos los programas educativos que operan en la escuela (como son capacitación y formación de profesores, las unidades de servicios técnicos, administrativos, etc.)				
La formación del personal corresponde a las necesidades de desarrollo profesional				
La formación del personal corresponde con las necesidades de la universidad				
Existe un alto grado de participación de los docentes en la toma de decisiones				
Existen canales de información que garantizan una buena comunicación				

MI PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE EL TRABAJO ESCOLAR

ESCRIBA UNA X EN LA OPCIÓN QUE MÁS SE ACERQUE A SU OPINIÓN

(SÓLO UNA OPCIÓN POR RESPUESTA)

EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES DE LA UNIVERSIDAD	Sin evidencias	Tiene indicios de presencia	Tiene evidencias claras de su presencia	Presenta fuertes evidencias de presencia
Valoramos el trabajo y el esfuerzo de mejoramiento de todo el personal				
Se valora la percepción de los estudiantes sobre las tareas escolares más relevantes				
La evaluación se utiliza para realimentar las actividades escolares				
Evaluamos el grado de satisfacción de los estudiantes				
Las acciones emprendidas consideran las sugerencias de los estudiantes				
Se revisan periódicamente aspectos como condiciones de trabajo, nivel de comunicación, opciones de formación, reconocimiento de trabajo, etc.				
Están implementadas				

medidas para precisar factores que influyen en la satisfacción y motivación de los profesores				
Hacemos estudios continuos para saber del grado de satisfacción de los docentes hacia su trabajo				
Evaluamos la consecución de los objetivos fijados en la universidad				
Evaluamos los resultados de las actividades planeadas				
Evaluamos los resultados de otros servicios de apoyo de la universidad				

DOCENTE DE (asignatura, medio tiempo, tiempo completo): _____

DOCENTE DE LA CARRERA. _____

Matriz CIPP

DIMENSION	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	FUENTES

EVALUADOR _____

FECHA _____

Estudio de caso UVM campus Texcoco-Licenciatura pedagogía

CLAVES

INSTRUMENTO	CLAVES
Diario de Campo	DC
Entrevista Etnográfica al Director de carrera pedagogía	EED/1
Grupo de Enfoque y KJ	GED
Cuestionario de Autoevaluación de la Práctica Docente	CAD
Entrevista del Consejo Academia Ciencias Sociales	ECACS
Cuestionario dirigido a docentes de asignatura	CDA
Historia Institucional de la Escuela	HI
Entrevista Etnográfica al Director (3ª visita)	EED/2
Diario de Campo Acompañante	DCA
Plática con Docentes	PCD
Observaciones Grupo de Enfoque Estudiantes	OGEE
DESEMPEÑOS EFECTIVOS	
Evaluación en academias	EA
Formación docente	FD
Cumplimiento administrativo: Planeación, exámenes, talleres	CA
Evaluación docente (opinión estudiantil)	ED