

Los programas especializados en formación docente para el sector tecnológico: recuento de una experiencia reciente

Josefina Granja Castro*

Cuando en agosto de 1986 un grupo de trabajo del DIE (1) asumió la solicitud del COSNET (Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica) del diseño y coordinación académica de un programa de formación para profesores del sector tecnológico, se iniciaba la estructuración de una perspectiva innovadora de formación docente, terreno tradicionalmente dominado por modelos de instrucción sostenidos en la impartición de cursos aislados de actualización profesional (por áreas, disciplinas o temas) y capacitación general (técnicas didácticas, diseño de objetivos y planes, elaboración de exámenes) predefinidos por instancias centrales desde fuera de las condiciones reales y necesidades efectivas del trabajo docente diario. Asimismo, frente a los programas de formación de profesores universitarios —promovidos por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP (SESI)—, la propuesta del DIE ofreció una alternativa específica no sólo por orientarse hacia la atención de una población particular —los docentes de nivel superior y medio superior del sector de enseñanza tecnológica— sino también por perfilar un paradigma de formación en que se equilibrara la dimensión macro-institucional (privilegiada en los programas de SESI para profesores universitarios) con los múltiples y diversos planos que emergen desde la dimensión intrainstitucional y desde la recuperación de los procesos concretos que se expresan en el quehacer diario de los maestros, en la “práctica docente cotidiana”.

Teniendo como punto de partida este reconocimiento de los modelos de formación dominantes, la propuesta a desarrollar debía ajustarse, por una parte, a las condiciones iniciales marcadas por COSNET (una formación sistemática y de larga duración: un año con dedicación de tiempo completo, que fomentara la integración del sector de enseñanza tecnológica y abarcara

sus cuatro direcciones generales (2) en sus dos niveles de formación: media superior y superior; a realizarse en sedes regionales descentralizadas capaces de absorber a docentes de diversas entidades (3) y respetando los montos presupuestales disponibles); y por otra, adecuarse a las complejas características del sector de enseñanza tecnológica (cuatro áreas de formación técnica (4) con diversidad de carreras y especialidades, abarcando los niveles medio superior y superior, marcada heterogeneidad en la planta docente, problemáticas específicas en el funcionamiento institucional y en las condiciones materiales de los planteles del sector).

A la luz de todas estas precisiones se conformó el diseño curricular del Programa Especializado en Formación Docente para el Sector Tecnológico, que comenzaría a impartirse en noviembre de 1986 en Hermosillo, Sonora, a 29 docentes del noroeste del país. Este fue el inicio de una acción institucional sostenida que habría de impulsar la impartición del programa en otras regiones del país: en la zona sur (octubre 1987–septiembre 1988) con sede en Mérida, Yucatán, atendiendo a 29 docentes y en la zona centro (febrero–diciembre 1988) concentrando en la ciudad de Aguascalientes, Aguascalientes, a 28 docentes de la región (5). Fue el inicio también de un trabajo grupal, sostenido e intenso, de seguimiento, revisión y adecuación de los contenidos curriculares recuperando las experiencias brindadas en la propia marcha de los programas.

1. Características curriculares de los programas

La configuración del plan de estudios estuvo orientada, desde un principio por el objetivo central de “formar docentes del sector tecnológico que fungiesen desde y dentro de sus planteles como formadores de docentes capaces de:

- detectar necesidades concretas y pertinentes de formación de otros docentes a partir de un análisis de problemas de la práctica docente y de las estruc-

*Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN
Recibido, 3 de mayo de 1990, Aceptado, 23 de junio de 1990.

turas y recursos institucionales en los que se desenvuelven,

- poner en marcha programas viables, concretos y continuos de formación docente integrados a la práctica cotidiana,
- conformar redes regionales de formadores de docentes en distintas zonas del país (6)

La consecución de tales finalidades se apoya en una estructura curricular donde se priorizan como contenidos temáticos fundamentales los conceptos de:

- “práctica docente cotidiana”, asumida como el complejo de actividades e interacciones en que se mueven los maestros como actores institucionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- “formación docente”, concebida como proceso permanente de conformación de los maestros en el que mucho tiene que ofrecer la propia actividad diaria;
- “currículo”, en un sentido amplio que no lo reduce a plan de estudios sino se le contempla como estructura institucional que demarca el quehacer del maestro, pero a la vez resulta afectada por el hacer de éste;
- “didáctica”, no como conjunto de recetas sobre el cómo hacer sino en una perspectiva de análisis y reflexión con un objeto propio: el proceso de enseñanza y aprendizaje como evento complejo que se construye en las interacciones entre maestro, alumno, contenidos de aprendizaje, espacios y recursos destinados a ello;
- “institución”, interpretada como ámbito de inserción formal del docente y como zona contextualizadora del trabajo del maestro y de las acciones de cambio que ellos generan.

El acercamiento a estas conceptualizaciones, su problematización y apropiación transcurre mediante el manejo de tres niveles de aproximación al contenido: uno centrado en formación conceptual básica, otro de apoyo conceptual e instrumental y uno más de concreción en una propuesta. El primero permite la familiarización y apropiación de los conceptos centrales del programa así como de otras nociones propias del campo temático relacionado con la formación docente. El segundo se orienta hacia la capacitación para el manejo de técnicas específicas de análisis cualitativo (entrevista, cuestionario, observación, microensayo, diario de campo) a través de las cuales se espera que el docente indague sobre la práctica docente cotidiana y la realidad escolar de su plantel para investigar las formas que ésta asume y analizarlas apoyándose en las herramientas teóricas proporcionadas a lo largo del nivel de formación conceptual básica. El tercer nivel de aproximación a los contenidos, el de la concreción en una propuesta, constituye un espacio de síntesis y articulación de los niveles conceptual e instrumental, síntesis de la que se

espera obtener como producto una propuesta de acciones formativas grupales que apoyen a los docentes en problemas delimitados y que incidan en la superación de los mismos.

La estructura curricular del programa basada en este entretendido de ejes temáticos y niveles de aproximación al contenido, se traduce en un plan de estudios integrado mediante siete asignaturas que se agrupan como sigue:

a) cursos organizados bajo la modalidad de seminarios en los que se enfatiza la formación conceptual básica con apoyo permanente en la indagación de procesos de docencia y en el uso de instrumentos de investigación (Aproximaciones a las propuestas de formación docente, El currículo en la enseñanza tecnológica, Introducción a la didáctica, Análisis de la organización escolar, La práctica docente);

b) cursos organizados mediante la modalidad de taller en los que se prioriza la familiarización con los instrumentos de indagación y análisis de la información empírica recurriendo paralelamente a reflexiones conceptuales que valoren los límites y alcances de tales instrumentos así como su utilidad en el análisis de la problemática docente (Taller de análisis de la práctica docente I y II, Taller de diseño de estrategias de formación docente);

c) cursos que se abocan a la elaboración paulatina y constante de la propuesta formativa y se organizan mediante fases de trabajo de campo, asesorías individuales y trabajo individual (Seminarios de desarrollo de una propuesta I, II, III y IV).

La estructura curricular diseñada marca una distancia entre este programa de formación y el común de las acciones de capacitación para maestros propiciadas desde dentro del sistema de enseñanza tecnológica en los que se advierten orientaciones unilaterales, bien hacia la adquisición de conocimientos genéricos sobre educación y aspectos pedagógicos o hacia la transmisión de habilidades y capacitación en el manejo de técnicas didácticas diversas. Entre estos cursos y el que se propuso mediante el currículo descrito, la divergencia más evidente y de mayores implicaciones es, sin lugar a dudas, la centralidad conferida a la práctica docente cotidiana como punto de partida y referente constante en la reflexión sobre la actividad del maestro, las condiciones escolares que inciden en su quehacer y los espacios de formación para el docente. Con ello se ha querido superar la frecuente desvinculación manifiesta entre contenidos de capacitación para el docente y la actividad cotidiana de los maestros.

2. Resultados e incidencias de los programas

Las evaluaciones realizadas a los programas impartidos en Hermosillo y Aguascalientes (por razones presupuestales no se ha evaluado el de Mérida) efectuadas en ambos casos siete meses después de concluido el programa respectivo, arrojan informaciones significativas so-

bre la pertinencia, idoneidad y factibilidad de un modelo de formación de profesores orientado hacia la formación de formadores de docentes como el propuesto en los Programas Especializados en Formación Docente para el Sistema Tecnológico.

La valoración del desempeño académico de los egresados pone de manifiesto tanto los obstáculos como las posibilidades de desarrollar en la práctica las funciones de "formador de docentes".

La evaluación del primer programa permitió identificar como dificultades principales:


a) limitaciones institucionales diversas desde falta de apoyos y recursos materiales hasta la imposibilidad de conseguir descargas de tiempo para dedicarlos a la instrumentación de las acciones de formación docente. Este parecía ser el obstáculo preponderante para poner en marcha las acciones de formación;

b) problemas académicos derivados de la propia estructura curricular del programa, en especial el hecho de que el egresado tuviera que poner en marcha en su plantel la propuesta de formación docente desarrollada durante el programa. A este nivel se apreciaba ausencia de flexibilidad para modificar o redefinir las estrategias de formación en función de las condiciones reales del plantel, se manifestaba también falta de concreción en las propuestas sobre todo a nivel operativo y didáctico de las acciones formativas.

A la luz de estos hechos el cumplimiento del objetivo de formar "formadores de docentes", en el caso del primer programa, era cuestionable: sólo tres de 15 egresados evaluados estaban desarrollando acciones de formación docente con una perspectiva de continuidad y permanencia (7).

Los resultados que esta primera evaluación puso de manifiesto permitieron adecuar y mejorar los aspectos críticos del plan de estudio, incorporándolos de manera inmediata a los otros dos programas en marcha —Mérida y Aguascalientes— de tal suerte que la evaluación de este último puso de manifiesto resultados significativamente más favorables en el desempeño de la función de "formador docente": de los 12 egresados evaluados nueve estaban realizando acciones de formación docen-

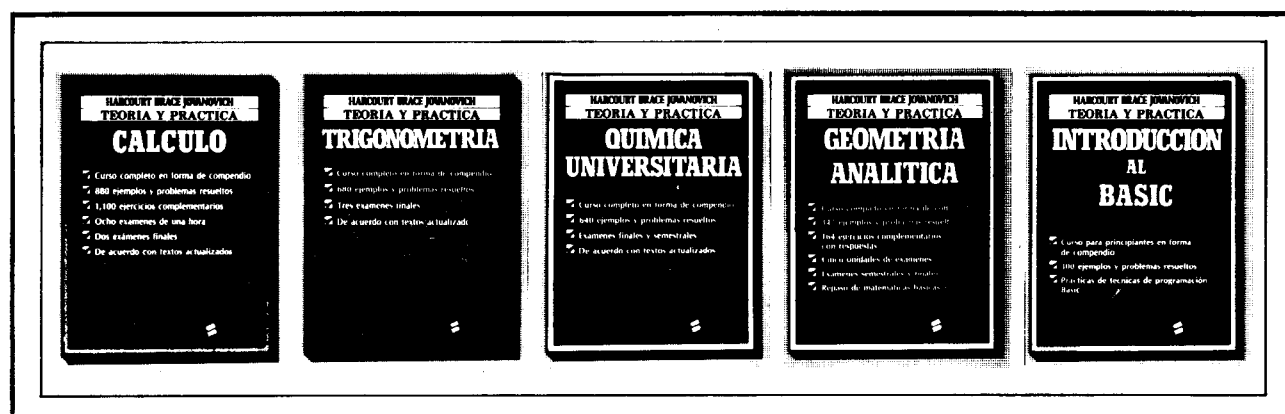
te (8). Detrás de ello había modificaciones importantes en el proceso de formación, orientadas básicamente hacia la elaboración de la propuesta bajo criterios de concreción didáctica y flexibilidad en la fijación de tiempos de trabajo.

Las evaluaciones realizadas permiten por una parte sostener la pertinencia del enfoque formativo orientado hacia la formación de formadores de docentes; resulta significativo en particular la superación de los cursos de capacitación aislados y desvinculados de los contextos reales de trabajo de los maestros. Se marcan, por otra parte, perspectivas curriculares y operativas específicas para subsecuentes programas que promuevan este tipo de enfoque formativo donde la idea de capacitación para el ejercicio docente se reformula en términos de acciones formativas promovidas y coordinadas por el formador docente que trabaja dentro y desde los planteles. 

Notas

- (1) María de Ibarrola y Eduardo Weiss, coordinadores; Marisela Márquez, Sonia Reynaga y Josefina Granja. A lo largo de cuatro años de trabajo se incorporaron a este equipo básico otros miembros del DIE (Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN) con aportaciones específicas a las orientaciones curriculares de los programas: Rafael Quiroz y Ruth Mercado.
- (2) Dirección General de Institutos Tecnológicos, de Educación Tecnológica Industrial, de Educación Tecnológica Agropecuaria y de Ciencia y Tecnología del Mar. Estas dos últimas fueron recientemente unificadas en una sola dirección con lo que en la actualidad el subsistema de enseñanza tecnológica consta de tres Direcciones Generales.
- (3) El primer programa atendió a docentes de Sonora, Sinaloa y Baja California; el segundo de Yucatán, Tabasco, Quintana Roo y Campeche; el tercero de Aguascalientes, Durango, Zacatecas, Colima, Michoacán, San Luis Potosí, Nayarit, Tamaulipas y Guanajuato.
- (4) Correspondientes a cada una de las Direcciones Generales mencionadas.
- (5) Del primer programa egresaron 26 docentes, del segundo 23 y del tercero 24. En términos globales se logró una eficiencia terminal superior al 80% que es significativamente mayor a la de otros programas.
- (6) Weiss, E., et al., *Evaluación académica y del desempeño profesional de los egresados*. DIE-CINVESTAV, Febrero, 1990 p. 1.
- (7) *Idem.* p. 3
- (8) *Idem.* p. 4

SERIE
TEORIA Y PRACTICA
HARCOURT BRACE JOVANOVIH



Esta serie contiene puntos clave para el aprendizaje actualizado, conciso y completo para los primeros semestres de carreras de las áreas:

Económico Administrativa, Físico Matemática, Química y Computación.

En cada título se incluyen:

- Cursos para principiantes en forma de compendio**
- Ejemplos y problemas resueltos**
- Ejercicios complementarios**
- Exámenes semestrales y finales**
- Textos actualizados**
- Repaso de conocimientos básicos**



SITESA
SISTEMAS TECNICOS
DE EDICION, S.A. de C.V.

San Marcos 102, Col. Tlalpan
Delegación Tlalpan
Código postal 14000. México, D.F.
Apartado Postal 22-311. México 14060 D.F.