

ENTRE DICHO Y HECHO

Formación y actualización de maestros de secundaria en México

LUCRECIA SANTIBAÑEZ

Resumen:

Este estudio presenta un panorama de la formación y actualización de los maestros de secundaria en México. Una revisión de la literatura y entrevistas a diversos actores sugieren que, a pesar de los avances logrados en la última década, persisten brechas entre las competencias deseadas en los maestros y la capacidad de los programas de formación y actualización para desarrollarlas. Algunas de las dificultades se derivan del contexto en el que se lleva a cabo la docencia en secundaria; otras, de que una gran proporción de los maestros de la educación secundaria no han recibido formación docente alguna así como de las propias deficiencias en la formación y actualización existente.

Abstract:

This study presents a panorama of the training and continuing education of secondary teachers in Mexico. A review of the literature and interviews with various actors suggest that in spite of the progress of the past decade, gaps remain between desired teacher skills and the ability of training programs and continuing education to develop such skills. Some difficulties are derived from the context of teaching in secondary school; other difficulties result from a complete lack of teacher training among a large proportion secondary school teachers, as well as the existing deficiencies in training and continuing education.

Palabras clave: formación de profesores, educación media, docentes, competencias, actualización, educación continua, México.

Key words: teacher training, secondary education, teachers, skills, continuing education, extension courses, Mexico.

Introducción

A pesar de los esfuerzos realizados en las últimas dos décadas, la educación secundaria universal sigue siendo una meta esquiva.¹ Un gran número de estudiantes no logran ingresar a la secundaria o bien desertan

Lucrecia Santibañez es profesora-investigadora del Centro de Investigación y Docencia Económicas. Carretera México-Toluca 3655, col. Lomas de Santa Fe, CP 01210, México, DF. CE: lucrecia.santibanez@cide.edu

antes de completarla. En promedio, por cada 100 alumnos que inician su educación básica (grados 1º-9º) en México, sólo alrededor de 60 la completan (SEByN, 2002; SEP, 2002a). Más aún, un estudio reciente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) encontró que casi un tercio de los alumnos de tercero de secundaria (32.7%) y más de la mitad (51.1%) egresa de este nivel sin tener conocimientos y habilidades básicas en español y matemáticas respectivamente (Backhoff *et al.*, 2006).

Los bajos niveles de competencia de los alumnos de las escuelas secundarias, particularmente en matemáticas, nos llevan a interesarnos por el tipo de competencias o habilidades que poseen los maestros que enseñan en este nivel.² Pasar el reflector del alumno al maestro resulta lógico debido al papel fundamental que toma en el aprendizaje escolar.³ Es importante, además, explorar la clase de formación inicial y actualización que reciben (lo que en este artículo denominaremos “desarrollo profesional continuo” o DPC), ya que los beneficios percibidos de mayor y mejor formación y capacitación apuntan al replanteamiento de políticas educativas que fortalezcan este tipo de actividades. En este artículo entendemos como formación inicial, la educación formal que reciben los maestros para obtener su certificación docente, es decir, los grados emitidos por las escuelas normales y universidades. Por DPC (desarrollo profesional continuo) entendemos toda aquella educación y actualización que reciben los profesores mientras se encuentran en servicio, en la forma de cursos, talleres, seminarios, etcétera.

El propósito de este estudio es trazar un panorama del desarrollo profesional continuo docente para la educación secundaria en México. El principal objetivo es identificar el grado de desfase (o la ausencia de desfase) entre las competencias deseadas de los maestros de secundaria y la capacidad de los programas de formación y actualización para desarrollarlas. Al hacerlo, se intenta responder a las siguientes preguntas de investigación: *a)* ¿qué tipos de formación inicial y actualización en el servicio se encuentran disponibles para los maestros de las escuelas secundarias en México?, *b)* ¿cuáles son las competencias que el sistema educativo está intentando desarrollar en los profesores de secundaria? y *c)* ¿existe una brecha entre las competencias deseadas y los actuales programas de formación y actualización docente? Además, se presenta una breve descripción del perfil del alumno de educación secundaria que se busca fomentar por medio de los

planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para contrastarlo con el perfil deseado del maestro.

Para contestar estas preguntas se realizó una extensa revisión de la literatura académica sobre formación y actualización docente en secundaria así como de algunos documentos internos proporcionados por la SEP. Para recabar información adicional y completar algunos huecos dejados por la literatura, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas con 17 actores clave del sector educativo y de la educación secundaria en México.⁴ Dichos sujetos se seleccionaron tomando en cuenta su cargo actual, la posición que representan en el sistema y su grado de experiencia y conocimiento sobre la formación y actualización docente en secundaria en México. El grupo de entrevistados incluye: 3 directores de escuelas normales a nivel superior e instituciones pedagógicas en diversos estados de la república; 4 académicos especializados en el tema que laboran en universidades y centros de investigación; 9 funcionarios de la Secretaría de Educación Pública a nivel federal y estatal encargados de formación y actualización, y una persona perteneciente a una organización no-gubernamental del sector educativo.

Oportunidades de formación inicial docente en México

Para obtener la certificación que les permita ejercer la docencia en la educación secundaria, los aspirantes a profesores pueden asistir a institutos de formación de maestros secundarios o “escuelas normales superiores”, las que pueden ser públicas o privadas.⁵ La trayectoria profesional más común de los maestros del sistema público consiste en obtener su título de profesor de educación secundaria en una escuela normal superior.⁶ Las personas que tienen el grado de licenciado de otras instituciones de educación superior también pueden postularse a cargos docentes en secundaria. De hecho, una gran proporción de los maestros de secundaria nunca asistieron a una escuela normal. En general, no existe un proceso de nombramiento competitivo formal para ser maestro de secundaria, pero se espera que esto cambie en el futuro cercano.⁷ Después de que una persona ingresa a una escuela, su contrato suele transformarse en un contrato laboral con inamovilidad (plaza de base) después de algunos meses.⁸

Formación inicial en escuelas normales superiores

En 1991, una evaluación informal de los 335 institutos públicos de formación docente existentes en México concluyó que los niveles de calidad

académica de las escuelas normales públicas eran muy bajos, principalmente debido a que el profesorado se centraba exclusivamente en la docencia y no en la investigación, y a los bajos niveles de apoyo y recursos destinados a tutorías, intercambio académico, desarrollo del currículum y evaluación (Tatto y Vélez, 1999).

Las escuelas normales superiores ofrecen el grado de licenciado en Educación secundaria plan 1999 (SEP, 2002b).⁹ En 1993, se hizo una reforma curricular a la secundaria en la que la organización de las escuelas pasó de las disciplinas generales, como las “ciencias naturales”, a disciplinas específicas, como la química y la biología (Acuerdo núm. 177, *Diario Oficial* de la Federación).

Para capacitar a estos nuevos tipos de docentes, México reformó su plan de estudios para la formación de maestros de secundaria en 1999. Además de fomentar un conocimiento más específico de los contenidos y práctica docente en cada campo académico, el nuevo plan de estudios modificó la definición de “maestros-investigadores” a “educadores de adolescentes” y centró a la escuela como el lugar ideal para el aprendizaje (SEByN, 2002).¹⁰ Además, reconoció que la formación pedagógica es tan sólo uno de los componentes de la formación inicial y que algunas habilidades, como el dominio de la materia, sólo se lograrán complementando la formación inicial con la actualización continua.

El plan de 1999 considera tres líneas temáticas principales: formación en la disciplina, formación pedagógica (o en metodologías de enseñanza) y la observación/práctica. Algunos cursos abarcan todas las líneas temáticas. Por ejemplo, los cursos acerca del contenido matemático también están diseñados para incluir técnicas para la enseñanza de las matemáticas. El plan estipula que los estudiantes deben titularse en cuatro años y tomar de cinco a seis cursos cada semestre.¹¹

La práctica docente y la observación de maestros con mayor antigüedad son considerados componentes claves de la formación docente, por lo cual los aspirantes a maestros son introducidos en estas áreas desde el segundo semestre. El plan para la formación docente de 1999 incluye cuatro cursos de observación y dos de práctica. Durante estos cursos, los estudiantes cumplen períodos de observación de dos a tres semanas de duración en una escuela secundaria. Los estudiantes diseñan programas para lecciones hipotéticas, formulán recomendaciones con respecto a las estrategias pedagógicas para enseñar en forma más eficaz, se enfrentan a situa-

ciones inesperadas y dirigen el curso, bajo la observación de un profesor mentor. Después de su experiencia en la práctica, los alumnos regresan a la escuela normal, donde reflejarán sus experiencias y planificarán anticipadamente la práctica del semestre siguiente. En todos los cursos de observación y práctica, los estudiantes son valorados con base en una autoevaluación de su desempeño. No está claro si existen otras medidas de evaluación externa.

Con su nuevo énfasis en el conocimiento de los contenidos y su metodología de enseñanza pedagógica y práctica, la reforma de 1999 fue bienvenida por las autoridades educativas, docentes e investigadores. Sin embargo, el hecho de que el nuevo plan de estudios de educación normal superior se pusiera en marcha años después de la reforma y reorganización del plan de estudios para la educación secundaria implicó que, entre 1993 y 1999, los maestros no estaban siendo formados para enseñar el nuevo currículum de secundaria. En otras palabras, en 1993 se esperaba que los docentes aprendieran nuevos materiales y enseñaran asignaturas especializadas sin la formación necesaria.

Oportunidades de actualización docente en México

A pesar de que las escuelas normales son un foco natural de atención de la formación docente, aproximadamente 40% de los maestros de las secundarias no asistieron a ellas (SEByN, 2002).¹² La cifra puede alcanzar hasta 60% en las zonas muy urbanas, como la Ciudad de México. Por lo tanto, la actualización docente (capacitación durante el servicio) se torna particularmente importante; incluso para los graduados de escuelas normales, debido a que algunos investigadores han encontrado que dichos maestros presentan deficiencias en el conocimiento de su disciplina (Tatto y Vélez, 1999). Uno de nuestros entrevistados mencionó que esto se traducía en la expectativa de que la actualización cumpliera una doble función: capacitar a algunos maestros en el área de metodologías de enseñanza y trato con adolescentes y capacitar a otros en el contenido de su disciplina. Como se discutirá más adelante, no está claro que la actualización esté cumpliendo ninguno de estos dos objetivos.

La actualización en México puede adquirir la forma de cursos o talleres. Todos los cursos y talleres nacionales son parte del Programa Nacional de Actualización del Profesorado (PRONAP), creado en 1997 y dirigido y supervisado por las autoridades educativas federales. Ambas alternativas

de actualización son de corto plazo y aplican un enfoque de capacitación “en cascada”, es decir, las autoridades centrales capacitan a un grupo seleccionado de profesionales del estado, quienes replican a formadores de docentes locales y que, a su vez, capacitan a los maestros. La utilización que hace la SEP de cursos de corta duración ha sido criticada por no brindar suficiente atención a las necesidades reales de los maestros para mejorar su práctica pedagógica (SEByN, 2002). Respondiendo a estas críticas, la SEP rediseñó los talleres para docentes siguiendo un enfoque constructivista, que pone énfasis en el desarrollo profesional centrado en la escuela, en el trabajo colaborativo entre los profesores en la misma escuela y en la reflexión crítica con respecto de las prácticas docentes.

En 2005 existían tres cursos de capacitación nacionales desarrollados centralmente por la SEP y destinados a capacitar a los maestros secundarios durante un periodo de hasta 120 horas.¹³ Los tres cursos versan sobre la enseñanza de la física, la educación ambiental y las características básicas de las escuelas secundarias. Todos estos cursos están basados en el autoestudio. Los maestros se inscriben en línea para recibir los materiales de lectura y guías de estudio y completan los cursos en forma individual o en grupos. Para recibir la certificación del curso, deben tomar un examen escrito (que puede repetirse hasta tres veces).¹⁴

Los cursos estatales se iniciaron en 1992 y requieren la presencia física del maestro en el centro de capacitación (que puede ser la escuela) durante 30 a 40 horas al año. En 2002 existían 485 cursos de desarrollo profesional a nivel estatal. A pesar de que están diseñados y administrados por las autoridades educativas estatales, deben ser autorizados por la Coordinación Nacional de Actualización de la SEP. Nuestros entrevistados opinaron que la calidad de los cursos estatales era muy heterogénea y, por lo general, inferior a la de los cursos nacionales. Algunos estados basan su diseño en las necesidades reales de los maestros, en tanto que otros siguen ciertas modas o tendencias. Un ejemplo es el curso reciente dictado en algunos estados sobre “programación neurolingüística”.

Además de los cursos, existen dos tipos de talleres: los generales de actualización, que son anuales y requeridos para todos los docentes. Estos talleres están diseñados por el PRONAP, tienen 12 horas de duración y se realizan durante los tres días anteriores al inicio del año escolar (es decir, el tiempo empleado en ellos se les remunera a los maestros). Los temas varían de un año a otro.¹⁵ Con frecuencia, los talleres nacionales son dic-

tados por otros maestros, directores de escuelas, o asesores técnico-pedagógicos. Cada cierto tiempo, se llevan a cabo talleres de corta duración en los Centros de Maestros, los que también están diseñados para fomentar el trabajo colaborativo, la reflexión y el aprendizaje entre pares.^{16,17}

Los cursos y talleres de actualización suelen ser uniformes. Independientemente de la antigüedad, formación, o modalidad de escuela (rural/urbana, técnica, general o a distancia), todos los maestros de secundaria de la misma asignatura toman la misma capacitación.

Carrera Magisterial

Antes de continuar, es importante apuntar algunas palabras sobre Carrera Magisterial (CM), el sistema de estímulos docentes, que los recompensa por participar, entre otras cosas, en las actividades de DPC. La CM, una reforma nacional implementada en 1993, tuvo un enorme impacto en las iniciativas de desarrollo profesional emprendidas en el país.¹⁸ Carrera Magisterial provee de estímulos salariales (al menos un 25% sobre la base) a los maestros que se evalúan dentro del programa en sus cinco factores: grado máximo de estudios, antigüedad, desarrollo profesional, aprovechamiento escolar y preparación profesional. De los 100 puntos posibles en la evaluación global, el desarrollo profesional (asistencia a cursos nacionales y estatales) aporta hasta 17 puntos.¹⁹ La percepción generalizada de las personas entrevistadas para este estudio fue que los docentes asisten a cualquier curso que ofrezca reconocimiento de la CM (es decir, puntos) independientemente del contenido o relevancia del mismo.

Competencias deseadas en los alumnos y los maestros

Un punto de partida para describir las competencias deseadas en los maestros es describir el mapa de competencias y conocimientos que se busca tengan tanto los maestros como los alumnos de escuelas secundarias. Esto nos permitirá identificar factores que obstaculicen el desarrollo de dichas competencias, además de contrastar el perfil buscado del maestro con el perfil deseado en el alumno.

Competencias deseadas en los alumnos

Hargreaves (2003) sostiene que la práctica docente debe buscar formar en los alumnos habilidades de pensamiento de orden superior, flexibilidad en el razonamiento, capacidad para crear conocimiento y aplicarlo a proble-

mas no familiares y la capacidad de acceder a la información y aprender en forma independiente.

El perfil sobre el alumno de secundaria desarrollado en el documento base para la Reforma Integral a la Educación Secundaria –por un comité técnico compuesto por autoridades estatales, académicos y otros actores clave– está alineado en gran medida con lo anterior e incluye: competencias de aprendizaje permanente (es decir, habilidades de pensamiento crítico y competencias de lectura y escritura de orden superior), que permitan el uso inteligente y analítico de la información; que posibiliten el manejo de las situaciones (es decir, la habilidad de tomar decisiones, manejar el tiempo y la inseguridad, y diseñar un proyecto de vida) y para la vida social (es decir, valor y respeto por los derechos humanos, la diversidad y el medio ambiente) (SEByN, 2002). Resulta interesante contrastar este perfil con los programas de actualización y formación docente para analizar si los maestros poseen la preparación necesaria para formar alumnos con estas características.

Competencias deseadas en los maestros

El plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública para la formación docente de 1999 describe las competencias “clave” que deberían poseer los maestros de educación básica en México (tabla 1): según este perfil, un maestro de educación secundaria egresado de los institutos públicos de formación docente deberá manejar la materia que enseña, utilizar la información de manera inteligente y analítica; poseer habilidades de lectura, escritura, pensamiento crítico y solución de problemas de orden superior; aplicar prácticas pedagógicas eficaces para diferentes alumnos, y valorar el trabajo en equipo, la democracia y la diversidad.

TABLA 1
Mapa de las competencias deseadas en los maestros

Nivel de competencia	Descripción
Individuales	<ul style="list-style-type: none"> • Altos niveles de comprensión de lectura y habilidades de solución de problemas; hábitos de lectura altamente desarrollados; un enfoque crítico sobre la lectura; la capacidad de expresar sus pensamientos de manera clara y coherente tanto en forma oral como escrita; la capacidad de ubicar, seleccionar y utilizar diversos tipos de información y fuentes

Nivel de competencia	Descripción
	<ul style="list-style-type: none">• Habilidades de investigación que puedan aplicarse para el mejoramiento de la práctica docente• Dominio cabal del conocimiento de la disciplina; capacidad para adaptar la enseñanza de esta disciplina a los procesos cognitivos y niveles específicos de los alumnos
Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para planificar, diseñar y organizar actividades didácticas adaptadas a las características sociales y culturales de los alumnos como también al contexto; habilidad para realizar evaluaciones que entreguen información útil para reformular y mejorar estas estrategias pedagógicas• Reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos que afectan sus procesos de aprendizaje, capacidad para aplicar estrategias pedagógicas que los estimulen y brindar especial atención a los alumnos en riesgo• Valoración del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo entre pares• Valorización de la función educativa de las familias; capacidad para establecer relaciones con las madres y padres de manera cooperativa, receptiva y respetuosa; capacidad para promover la participación de los padres y para fomentar la participación de la comunidad en la educación
Sociales	<ul style="list-style-type: none">• Valoración de la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y la verdad; promoción de la naturaleza pública de la educación, incluyendo el hecho de que debe ser nacional, libre y laica• Consideración de la docencia como una carrera para toda la vida y reconocimiento del valor social de la docencia• Aprecio por la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de nuestra nacionalidad. Capacidad de incentivar el uso racional de nuestros recursos naturales y de enseñar a los alumnos la protección del medio ambiente, tanto individual como colectivamente

Brechas entre las competencias deseadas en los maestros y los actuales programas e instituciones de formación y actualización

Tanto la revisión de la literatura como los resultados de las entrevistas revelaron experiencias positivas en el área de la formación inicial y actualización en México. El país ha hecho enormes avances en la expansión de la cobertura de sus actividades de DPC durante los últimos diez años y ha intentado aplicar un enfoque más orientado a la práctica y centrado en la escuela. En 1995 comenzaron a ofrecerse cursos de actualización en los estados destinados a satisfacer las necesidades de capacitación de los maestros locales. En

2002, 580 mil maestros de primaria y secundaria y directores de escuelas tomaron alguno de los 15 cursos de capacitación nacionales (SEP, 2002). El número corresponde, aproximadamente, a 170 mil profesores de secundaria (alrededor de 66% de los docentes del nivel).²⁰ En general, los entrevistados para este estudio recibieron con entusiasmo el nuevo énfasis que centra el DPC en la escuela y la inclusión de la práctica y la observación en los currículos de formación inicial.

Sin embargo, se detectaron también algunas deficiencias, que se discuten a continuación. Dichas brechas se han clasificado de acuerdo con dos categorías de competencias docentes analizadas en la sección anterior: individuales y de enseñanza. Por razones de espacio y por ser una categoría mucho más dispersa que las anteriores, no analizamos la categoría de competencias sociales.

Brechas entre las iniciativas de DPC y el desarrollo de las competencias docentes individuales

En general, los actores que entrevistamos piensan que ni las instituciones de formación docente inicial ni los programas de actualización en el servicio garantizan que los maestros adquieran las competencias individuales descritas anteriormente, debido a una variedad de problemas tanto de ejecución como de contexto. A continuación analizamos cada uno de ellos.

Factores que dificultan la adquisición de competencias de lecto-escritura de orden superior, las habilidades de pensamiento crítico y de solución de problemas

En general, los entrevistados para este estudio opinaron que los maestros de las secundarias mexicanas no han adquirido una competencia en esta área. Una encuesta con respecto a la formación docente en todos los estados descubrió que algunos maestros no leían con regularidad, por lo que se les dificultaba fomentar este hábito en sus alumnos.²¹ Si bien éste no es probablemente el caso de la mayoría de los maestros, sí sugiere que en algunos casos hay una desconexión entre las prácticas que se busca inculcar en los alumnos y la práctica cotidiana del profesor. Otros entrevistados expresaron que muchos maestros carecían de la habilidad para estructurar textos suficientemente coherentes. La siguiente cita ilustra la percepción general de los entrevistados:

Un enorme problema es que los maestros no saben escribir, no saben expresar sus ideas en una secuencia lógica, ordenar sus pensamientos y convertirlos en ideas concretas. Fui director de un programa de maestría en un instituto de formación docente y aplicábamos ciertos criterios de selección para admitir a los alumnos cada año [...] El examen era realmente básico; tenía alrededor de cuatro preguntas y una de ellas era “haga una descripción de su día de trabajo”. Muchos maestros no podían estructurar una historia concreta acerca de su propio día de trabajo. Muchos ni siquiera entendían la pregunta y, en lugar de responder lo adecuado, nos daban una descripción del cargo (Académico, AFP5).

Las evaluaciones nacionales aplicadas, en 2005, por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación apoyan este punto. Los resultados de una misma prueba de expresión escrita aplicada a una muestra nacional de alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria revelaron un mínimo avance entre primaria y secundaria (Backhoff *et al.*, 2006). Lo anterior sugiere que la expresión escrita puede no ser una prioridad en la escuela secundaria, o bien que los maestros de este nivel pueden no tener las competencias necesarias en esta área para poder transmitirlas e inculcarlas de forma exitosa en sus alumnos.

Las instituciones de formación docente se ven restringidas en gran medida por las regulaciones existentes que les dan poca libertad para reformarse en busca de mayor calidad. El hecho de que una gran proporción de los profesores de estos institutos tengan definitividad en el cargo limita la cifra de nuevos formadores a contratar y no permite despedir a quienes no cumplen con su trabajo de manera satisfactoria. La definitividad del puesto no constituye un problema *per se*, pero tiene consecuencias cuando está aunada a decisiones de contratación del profesorado no competitivas y muchas veces producto de la influencia sindical. Además, la inamovilidad en casi todos los casos no obedece a ningún proceso de evaluación académica formal:

Estoy realmente preocupado porque toda la inversión que se ha hecho en la formulación del nuevo plan (de estudios de normal) en realidad se va a desperdiciar. Le voy a dar un ejemplo. De los 330 graduados que tuvimos el año pasado, probablemente puedo garantizar que entre 60 y 70 serán excelentes maestros. ¿Por qué no puedo dar garantía del resto? Tiene que ver con nuestros académicos, con nuestros formadores de docentes [...] Y no cuento con ningún recurso legal como

para obligar a los formadores de docentes a capacitarse. Debido al problema de la inamovilidad, tampoco tengo ninguna manera de despedir a los malos profesores; incluso algo tan simple como cambiar el horario de un profesor se transforma en un terrible problema (Director de una escuela normal, DSP3).

Otro entrevistado corroboró esta opinión:

Un paso crucial en la reforma de la capacitación docente debería ser la renovación del cuerpo docente (académico) de las escuelas normales. En la actualidad, existe una gran cantidad de endogamia en estas escuelas y la calidad es muy, muy baja; las habilidades están muy obsoletas. Deberíamos hacer el intento, a través de la posibilidad de jubilación anticipada u otros incentivos, de incorporar a profesores de educación superior de mejor calidad para estas instituciones. También debería haber una mayor interacción con las universidades (Autoridad educativa, GFP8).

Muchas veces las escuelas normales no cuentan con recursos propios para atraer a una planta académica de mayor prestigio. Los tres directores de institutos de formación docente entrevistados para este estudio dijeron que querrían tener más colaboración con otras universidades o centros de investigación para aprovechar su profesorado y otros recursos, pero que en la actualidad no tenían este tipo de convenios o colaboraciones.

Los tres directores entrevistados opinaron que el esfuerzo por mejorar el profesorado de las escuelas normales podría ser infructuoso si no se lograba instalar un proceso de nombramiento competitivo, cuya ausencia, sugieren, se debe a la influencia del sindicato. Actualmente, algunos institutos de formación docente están autorizados a ofrecer nuevos cargos por horas a través de un proceso de nombramiento competitivo. Sin embargo, en compensación por esta concesión, el sindicato exigió que la evaluación fuese abierta sólo a maestros actuales de la escuela normal o que sólo se sometiesen a este proceso los cargos de menor nivel.²²

El problema de carencia de formadores de docentes suficientemente calificados no es exclusivo de las escuelas normales; la capacitación en el servicio sufre del mismo problema al no garantizar la calidad de los capacitadores. El enfoque tipo “cascada” utilizado por la SEP para los cursos de actualización (donde la Secretaría capacita a unos cuantos para que, en cascada, ellos repliquen al resto), se apoya en personal escolar, autoriza-

dades estatales o los “asesores técnico-pedagógicos” prestando poca atención a su nivel de competencia. La siguiente opinión ilustra este punto:

Existe otra gran falacia en la capacitación de los “asesores técnico-pedagógicos”. Se supone que estos asesores son los capacitadores que están en mayor contacto con los maestros y sus necesidades. Sin embargo, ¿quién los capacita a ellos? Nadie; simplemente lo hacen por sus propios medios, son multitemáticos. Si un maestro necesita capacitación en matemáticas, el asesor entra en escena. Si necesita capacitación en biología u origami, el mismo asesor entra en escena (Entrevista con un académico, AST1).

Las autoridades educativas entrevistadas para este estudio reconocieron que estaban asumiendo un riesgo considerable al confiar en que habría personas calificadas a nivel local (administradores de escuelas, otros maestros, asesores técnicos) para impartir la capacitación. Además reconocieron que la calidad real de la capacitación era muy “heterogénea” y que se habían dado cuenta de que no estaban logrando los objetivos (Autoridad educativa, GFP2).

Problemas que dificultan el dominio del conocimiento de la materia

Gran parte del debate que se está llevando a cabo en México con respecto a la formación docente sigue centrado en el tema de los conocimientos sobre asignatura *versus* los conocimientos sobre pedagogía y metodologías de enseñanza. Aparentemente, una de las posibles razones por la cual este debate no ha avanzado es la falta de evidencia empírica con respecto al nivel de competencia que exhiben los docentes tanto en su materia como en su habilidad para impartirla. No se dispone de datos estadísticos de conocimiento público ni información básica, como los antecedentes educativos de los docentes en términos de especialización e institución en la que cursaron sus estudios, o si están impartiendo la materia para la cual fueron originalmente preparados. Sin embargo, informes anecdóticos apoyan la creencia de que los maestros no tienen suficiente dominio de su disciplina:

Durante la última década, el supuesto implícito fue que los maestros dominaban su disciplina y las instituciones de formación docente sólo tenían que enseñarles cómo enseñar. Ahora sabemos que un gran número de maestros no dominan su

materia. Y tenemos alguna evidencia de ello. Por ejemplo, hay un programa de intercambio que otorga becas a maestros de inglés que les permiten viajar a Estados Unidos. [Para el programa] se seleccionan a los maestros que obtuvieron las mejores notas en el curso de inglés nacional [para que tomaran el examen de inglés del programa de becas]. Muchos de estos maestros no lo aprobaron [...] cuando se les solicitó que escribieran, leyeron y hablaran en inglés durante sus pruebas y entrevistas quedó demostrado que estos maestros no tenían realmente los conocimientos necesarios de la lengua (Autoridad educativa, GFP2).

Existe alguna evidencia disponible centrada en un subconjunto de maestros. Los resultados obtenidos por los docentes de las escuelas secundarias de la Ciudad de México en el examen de conocimientos pedagógicos de la CM mostraron que, en promedio, obtuvieron 56% de sus respuestas correctas en la sección de la prueba que evaluaba el conocimiento de la disciplina (Santibañez, 2003). Estos resultados deben interpretarse con cautela debido a que sólo alrededor de la mitad de los maestros de educación secundaria de la Ciudad de México participan en la CM y las cifras no son representativas de todo el país o incluso de la Ciudad de México; aun así, el hecho de que sea la región del país que exhibe los mayores niveles de educación sugiere que estas cifras podrían representar un límite superior y que los docentes de otras entidades podrían tener niveles incluso inferiores en cuanto a conocimiento de su disciplina. Un estudio del Banco Mundial (1991) apoya esta conclusión, basado en su hallazgo de que alrededor de 50% de los maestros mexicanos poseen las calificaciones requeridas para ejercer la docencia. Muchos parecían carecer de los conocimientos básicos de su disciplina como también de las habilidades pedagógicas necesarias para enseñarla en forma adecuada (Banco Mundial, 1991, citado en Tatto y Vélez, 1999). Debido a que los autores no describen cómo se recopiló esta información, es importante también tomar esta conclusión con cierta reserva.

El problema del dominio de la materia se podría ver afectado también por un plan de estudios de educación normal que no enfatiza el dominio cabal de la disciplina ya que, en general, estos planes para todas las asignaturas tienen la siguiente organización: 15% del tiempo se dedica a la disciplina, 13% al aprendizaje del desarrollo de los adolescentes, 28% a la teoría y la investigación, 21% a los métodos didácticos y a la pedagogía, y 22% a la práctica docente y a la observación.²³ Durante el primer semestre,

80% del total de horas de clases semanales se dedica a cursos teóricos (por ejemplo, las bases legales y filosóficas del sistema educativo mexicano, los problemas y políticas de la educación básica, la escuela y su contexto). La preparación en la disciplina no comienza realmente sino hasta el tercer semestre y continúa hasta el sexto, con un promedio de 25-40% del horario semanal dedicado al aprendizaje de la disciplina en cuestión.

Si bien el énfasis dado en el nuevo plan de estudios para la formación docente a las prácticas pedagógicas y a la vinculación de la formación docente con éstas es meritorio, la creencia (y la evidencia limitada que sugiere) de que los maestros no tienen un conocimiento cabal de su disciplina despierta inquietud con respecto a la organización del plan de estudios para la formación docente. Incluso si los cursos de contenido se centraran en el conocimiento de las metodologías de enseñanza todavía tendríamos que preocuparnos por la evidente falta de dominio de la disciplina.

Por ejemplo, durante los cuatro años que estudian en una escuela normal superior, los aspirantes a maestros de matemáticas dedican aproximadamente 32 horas a la semana a ocho cursos (de un total de 40) en los que se les enseña matemáticas (es decir, geometría, geometría analítica, probabilidad, teoría numérica, etcétera).²⁴ Un aspirante a licenciado en matemáticas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por el contrario, toma 4 cursos obligatorios de álgebra, 4 de cálculo, un curso de ecuaciones diferenciales y varios optativos que cubren desde métodos estocásticos a programación lineal y análisis reales (UNAM, Plan de estudios para licenciado en matemáticas).

Puede argumentarse, y de hecho existen algunas investigaciones que lo sugieren, que los maestros de matemáticas de las escuelas secundarias no necesitan dominar conceptos extremadamente avanzados para ser eficaces (RAND Mathematics Study Panel, 2003). En efecto, ni siquiera está claro que una licenciatura en la disciplina sea la mejor preparación para la docencia, particularmente si no va acompañada de pedagogía y otros componentes de un sistema de formación docente integral (Marcelo, 2003). No obstante, diversas investigaciones realizadas en otros países sugieren que los maestros que toman más cursos en la asignatura que enseñan, tienden a aumentar el rendimiento académico de sus alumnos (Monk, 1994; Goldhaber y Brewer, 2000; Hawk, Coble y Swanson, 1985).

Incluso los maestros con formación universitaria que, en general, se piensa tienen mucho mayor dominio de su materia, pueden no ser capa-

ces de aprovechar bien sus conocimientos de la asignatura debido a que suelen verse obligados a enseñar una materia diferente de la que fueron capacitados. Se piensa que en México la enseñanza de una asignatura distinta del campo de especialización del docente es una práctica generalizada, a pesar de que no existe evidencia empírica pública para apoyar esta afirmación. De acuerdo con la SEP, en cualquier escuela secundaria podemos encontrar dentistas que enseñan inglés, psicólogos que imparten historia y alumnos de ingeniería que enseñan cualquier asignatura técnica, la que incluso puede estar sólo marginalmente relacionada con su formación (SEByN, 2002). Ésta es una fuente de preocupación para las autoridades educativas mexicanas, ya que se sabe que impartir una asignatura distinta del campo de especialización tiene efectos negativos en los resultados de los alumnos (Hawk, Coble y Swanson, 1985; Goldhaber y Brewer, 2000; Monk, 1994).

Debido al panorama antes descrito, el problema del conocimiento de la disciplina constituye una preocupación constante en el ámbito de las políticas para la capacitación docente inicial y en servicio:

Este es el principal problema [es decir, no están calificados para enseñar y no están calificados para enseñar lo que están enseñando]. Muchos maestros de educación secundaria trabajan en las escuelas enseñando una asignatura en la cual no han recibido capacitación. Éste es un problema de formación inicial, pero está relacionado con la capacitación en servicio, porque destaca las áreas en las cuales necesitamos capacitarlos (Autoridad educativa, GFP2).

Un aspecto que complica aún más el problema es la renuencia de algunos maestros a reconocer las deficiencias en sus conocimientos de la materia y a buscar alternativas de DPC para remediarlas. Debido a que se consideran a sí mismos “especialistas”, es poco probable que reconozcan la falta de conocimientos acerca de su disciplina.

Realicé un estudio acerca de los maestros de educación primaria y descubrí que existen reglas tácitas acerca de lo que se puede y no se puede decir. Una de las cosas de las cuales los maestros no pueden hablar es del dominio de su materia. Esto es aún más grave en el caso de los maestros de la educación secundaria, porque se supone que son “especialistas”. Todos los maestros hablan acerca de los problemas de la periferia que no están directamente relacionados con la

enseñanza y el aprendizaje: la violencia en las escuelas, la disciplina, la falta de participación de los padres, la mala nutrición, etc. En las escuelas está casi prohibido que un maestro reconozca que no domina su materia o la mejor manera de enseñarla. Por lo tanto, se hace muy difícil [debido a la cultura] saber qué es realmente lo que los maestros necesitan [en términos de actualización] (Autoridad educativa, GFP2).

En resumen, el limitado número de cursos relacionados con la materia de especialización dentro del plan de estudios para la formación docente puede no entregar a los aspirantes a maestros los conocimientos suficientes en su disciplina. Debido a la ausencia de evidencia empírica, es necesario realizar más investigación sobre el tema para lograr diseñar estrategias efectivas de formación y actualización. Además, el problema generado por los maestros que enseñan una materia distinta de su campo de especialización plantea desafíos adicionales para el DPC.

Factores que dificultan la búsqueda y el uso analítico de la información

El plan de educación normal superior considera el desarrollo de competencias docentes que permitan la búsqueda de información a partir de diversas fuentes y desarrollen la capacidad de usarla de manera crítica. Sin embargo, es difícil imaginar que un maestro que no ha alcanzado altos niveles de habilidades de pensamiento crítico y comprensión lectora sea capaz de utilizar diversos tipos de información de manera analítica. En segundo lugar, las instituciones de formación docente no han gozado, en su mayoría, de una infraestructura adecuada en cuestión de archivo bibliográfico y acceso a tecnologías de la información. Por ejemplo, no todos los maestros (ya sea en la escuela normal o en su centro de trabajo) tienen acceso a diversas fuentes de información tales como periódicos, revistas e internet. En 2005, 66% de las secundarias generales y 37% de las telesecundarias contaban con al menos una computadora. Únicamente 11% de estas escuelas tenían acceso a internet (INEE, 2005).

Factores que dificultan el desarrollo de las habilidades de investigación

A pesar de que la nueva política de formación docente ha abandonado gradualmente la idea de formar “profesores-investigadores”, las personas entrevistadas para este estudio seguían pensando que los docentes deberían contar con herramientas de investigación para analizar su pedagogía desde diferen-

tes perspectivas, buscar en la literatura u otras fuentes de evidencia para documentar las preguntas, reflexionar y analizar en forma crítica el problema en cuestión y concebir alternativas razonables para mejorar su práctica.

Sin embargo, todos los problemas delineados anteriormente dificultan el logro de estas habilidades. Los profesores de los institutos de formación docente suelen desarrollar poca investigación, lo cual no los convierte en personas idóneas para inculcar estos tipos de competencias en sus alumnos (Tatto y Vélez, 1999). Y la deficiencia de la infraestructura disponible en los institutos de formación docente (en términos de bibliotecas, programas de computación, computadores, Internet) hace aún más difícil realizar investigación.

Brechas entre las iniciativas de DPC y el desarrollo de las competencias de enseñanza

Uno de los principales desafíos para la estrategia de DPC en México tiene que ver con el hecho de que una gran proporción de maestros de las escuelas secundarias nunca asistieron a una institución de formación docente. Además, el estilo vertical que se percibe en las normales, así como la estrategia homogénea de la actualización docente, parecieran no conducir al desarrollo de los maestros flexibles, creativos y autónomos descritos anteriormente. Por último, las difíciles condiciones laborales que enfrentan muchos maestros de las escuelas secundarias de México también podrían llegar a disminuir su capacidad de desarrollar las competencias de enseñanza anteriormente descritas.

Factores que dificultan la adquisición de habilidades pedagógicas y de metodologías de enseñanza altamente desarrolladas

Uno de los principales desafíos para la actualización docente en México en cuestiones de metodologías de enseñanza y habilidades pedagógicas, tiene que ver con el hecho de que una gran proporción de maestros de las escuelas secundarias (40% en promedio y hasta 60% en zonas urbanas como la Ciudad de México) nunca asistieron a una institución de formación docente. Muchos de ellos son graduados universitarios o “pasantes” (han cumplido con todo menos la tesis) que se han dedicado a la docencia. Dado que las universidades públicas no ofrecen por lo general programas de certificación docente, estas personas entran a la docencia sin ningún tipo de formación pedagógica.

Algunos de los entrevistados señalaron que no pensaban que el problema fuera la contratación de graduados universitarios para ejercer la docencia, sino la absoluta falta de capacitación formal o informal con el fin de entregarles conocimientos acerca del entorno escolar, asignarles un maestro mentor y ayudarlos a diseñar técnicas de docencia eficaces.

Incluso en el caso de quienes han recibido capacitación en las escuelas normales, la literatura y los comentarios de los entrevistados sugieren que la desconexión histórica entre la teoría y la práctica limita la capacidad de los maestros de poner en práctica lo que han aprendido en las instituciones de formación docente. Existe un consenso generalizado con respecto a que la estrategia de formación docente y DPC de México adolece de una falta de planificación consistente o sistemática.²⁵

Además, los entrevistados expresaron su preocupación por el hecho de que la estructura actual de la actualización sigue estando en gran medida desconectada de lo que ocurre realmente en las escuelas y, por lo tanto, es irrelevante para muchos maestros. A pesar de todas las investigaciones que muestran que la práctica fue un componente central de la formación docente (Marcelo, 2003), no fue sino hasta el plan de 1999 que entra en la formación docente. A pesar del entusiasmo con respecto al énfasis en la observación y la práctica, la reforma planteó nuevos desafíos para los directores de las normales, de los cuales ahora se esperaba que forjaran relaciones estrechas con las escuelas de las zonas aledañas. Un entrevistado opinó:

Existía la idea de que los alumnos venían no sólo a observar, sino a juzgarlos y evaluarlos, y no podían estar seguros de que esto no tuviese consecuencias negativas para ellos. Pero, como siempre ocurre, había buenos profesionales, buenos maestros y directores que se mostraron felices de que asistiésemos a su escuela, que abrieron la escuela para nosotros (Director de una institución de formación docente, DSP3).

Debido a que la primera generación que se formó bajo ese nuevo plan está apenas ingresando a la docencia, es difícil concluir si el nuevo modelo dará los frutos esperados.

Un factor que afecta a la adquisición de habilidades pedagógicas y metodologías de enseñanza eficaces es el estilo de docencia y la organización de los programas de formación docente y de actualización. Las escuelas normales tienen poca autonomía sobre lo que enseñan, las reglas que ri-

gen a sus instituciones o incluso los alumnos que pueden seleccionar para admisión:²⁶

Las autoridades les dicen a los maestros y a las escuelas normales lo que deben hacer y luego simplemente establecen mecanismos de monitoreo y evaluación para cerciorarse de que cumplan con el mandato. Conuerdo en que debe existir un currículum general que debe ser aplicado por todas las instituciones de formación docente, pero no estoy de acuerdo con que la SEP determine lo que las escuelas normales deben enseñar e incluso los libros que deben comprar. Les digo (a las autoridades), que ellos quieren alumnos autónomos y creativos, pero les ofrecen maestros a quienes se les dice lo que deben hacer desde el momento en que comienzan el día al momento en que terminan la jornada laboral (Director de una institución de formación docente, DFP1).

Detrás de esto hay un problema de confianza entre maestros y autoridades. Varias de las personas que entrevistamos mencionaron que, durante décadas, las escuelas normales fueron bastiones de la actividad sindical, siendo los dirigentes del sindicato quienes escogían a los directores e influían en las admisiones:

[El nuevo currículum no puede resolver] el hecho de que las escuelas normales, por lo menos en este estado, siguen siendo campos de batalla, por decirlo así. Personalmente, sufrí las amenazas de alumnos apoyados por el sindicato [cuando fui profesor allí], porque querían obtener cierta nota, por ejemplo. Y no se recibía ningún apoyo de los directores de las instituciones, ningún apoyo de las autoridades en el sentido de tratar con estos alumnos o de respaldar a los profesores de las normales. De manera que mi primer desafío cuando asumí el cargo de director de esta institución, no fue aplicar el nuevo currículum. Un desafío más imperativo fue normalizar la vida en el instituto y hacerla semejante a la de una escuela real: lograr que los alumnos asistieran a clases durante el tiempo que se suponía que debían hacerlo, etcétera (Director de una institución de formación docente, DSP3).

A través del establecimiento de reglas y procedimientos que limitan su autonomía y, en esencia, atan sus manos, la SEP pareciera intentar ejercer mayor control sobre los institutos de formación docente tradicionalmente bajo la influencia del sindicato de maestros.

Otra preocupación frecuente en relación con la formación inicial es que el estilo de enseñanza no es coherente con lo que el nuevo plan de estudios pretende desarrollar, es decir, habilidades para adaptarse a diferentes situaciones pedagógicas y enfoques flexibles y colaborativos con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. En las escuelas normales, la mayoría de las clases se imparten mediante un estilo tradicional “frontal”; los maestros tienen pocos cursos opcionales y existe poco aprendizaje colaborativo o de clases estilo seminario:

En las escuelas normales, recibimos los programas y políticas desde la SEP y son éstos los que regirán la formación inicial. La actitud de la SEP es no piensen, ya todo está decidido para ustedes [...] No es suficiente aportar “elementos de reflexión” acerca de métodos o disciplinas con respecto a los cuales no sabemos nada y con respecto a los cuales no tenemos ningún punto de referencia (Profesor de una normal).

Se piensa que los maestros tienden a enseñar de la misma manera en que se les ha enseñado a ellos y que necesitan aprender de la misma manera en que enseñarán a sus alumnos. Por lo tanto dadas las prácticas actuales de enseñanza en las escuelas normales, algunos investigadores sugieren que la reforma a la educación normal puede llegar a tener pocos efectos sobre lo que ocurre realmente al interior del aula (Tatto, 1999).

Factores que dificultan la capacidad de adaptar las prácticas pedagógicas con el fin de reconocer las diferencias individuales de los alumnos

Los entrevistados coincidieron en que las iniciativas de formación inicial y la actualización en servicio en México se vieron afectadas por una excesiva confianza en el modelo uniforme, que no toma en cuenta los conocimientos y experiencia previos de los maestros y no les entregaba las herramientas necesarias para tratar con los alumnos en diferentes situaciones. Uno de los entrevistados señaló:

Nuestros maestros han sido formados para enseñar a grupos homogéneos. No podemos dar instrucciones sensatas y simplemente esperar que esta acción en sí misma y por sí misma mejore la calidad de la educación. Los maestros deben comprender el significado de tener una cultura para poder lograr una especie de respeto por lo diferente. No existen estrategias pedagógicas que utilicen la diversidad como una ventaja (Autoridad educativa, GFP8).

Parece ser que ni la formación que se da en las escuelas normales ni los programas de DPC han implementado maneras eficaces de lograr que los maestros adapten su pedagogía a los diferentes tipos de alumnos, particularmente a los de las zonas rurales y comunidades indígenas. Además, se piensa que la formación docente no otorga a los maestros herramientas suficientes para enseñar y comprender a los adolescentes. El plan de 1999 intenta corregir esto incluyendo cursos para facilitar la comprensión por parte de los maestros del desarrollo de los adolescentes y los problemas relacionados con su edad.

Por último, hay que reconocer que las condiciones de trabajo en las que laboran muchos maestros de secundaria no son las más propicias para el aprendizaje de estas competencias, incluso cuando el maestro las tenga. Una gran proporción de los docentes de secundaria (43%) están empleados con base en contratos por horas; cada una de estas horas debe ser empleada frente al grupo (SEByN, 2002). Un maestro de educación secundaria con una jornada completa que trabaja en una zona urbana (donde el tamaño de los cursos tiende a ser mayor) puede llegar a tener hasta 600 alumnos a la semana (SEByN, 2002); en estas circunstancias es difícil dar un seguimiento adecuado y realizar una planificación que logre adaptar la práctica docente a grupos específicos de alumnos.

Factores que dificultan los enfoques basados en el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo entre pares

El nuevo enfoque para el DPC en México asigna una considerable importancia al trabajo colaborativo y al aprendizaje entre pares en las escuelas. El modelo colaborativo de capacitación docente, si bien ha sido alabado por la literatura (Peacock y Rawson, 2001; Marcelo, 2003), plantea también desafíos importantes en el contexto de la escuela secundaria mexicana. La cita siguiente ilustra la percepción general:

Es muy difícil hablar de una colectividad docente en las escuelas secundarias, porque simplemente no existe. La escuela secundaria está caracterizada por niveles muy altos de separación entre los maestros, es decir, de aislamiento. Los maestros ni siquiera se conocen entre sí. Por lo tanto, no encontramos muchos maestros que estén desarrollando alguna colaboración o algún tipo de relación al interior de una escuela. Esto complica mucho la labor de desarrollo profesional (Autoridad educativa, GFP3).

Otro entrevistado concordó:

Diría que, claro [...] la literatura dice que uno debería promover el trabajo colaborativo en las escuelas, porque es importante mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Nadie duda de que esto es algo positivo. Pero, preguntaría, ¿cuán viable es esto en las escuelas secundarias? Existen barreras institucionales en contra del trabajo colectivo. Lo más importante es el tiempo; los maestros secundarios no tienen tiempo para reunirse con otros maestros y llevar a cabo una iniciativa de este tipo a nivel de toda la escuela. ¿Cuándo van a reunirse? (Autoridad educativa, GFP2).

La situación laboral actual de muchos maestros mexicanos de escuela secundaria plantea desafíos para la factibilidad del modelo de capacitación colaborativa en México. Por lo menos un tercio de ellos deben trabajar en más de una escuela para completar una carga docente, enseñando algunas veces en tres o cuatro planteles cada semana (SEByN, 2002). Esto deja poco tiempo remunerado para la planeación del curso y la interacción con otros maestros.

Una “comunidad” escolar en la cual los maestros apenas se conocen entre sí, tienen poco tiempo para interactuar entre ellos y pertenecen (como ocurre en algunos casos) a secciones opuestas del sindicato, hace extremadamente difícil hablar de un ambiente conducente a la colaboración. Más aún, el desarrollo de un análisis crítico de las propias prácticas de los maestros o las de sus pares constituye un concepto relativamente nuevo en las políticas de capacitación oficiales, y la percepción de que los maestros secundarios deben ser “especialistas” limita el grado en el cual pueden reconocer las deficiencias de su pedagogía y conocimiento del contenido.

La influencia del sindicato en la escuela puede obstaculizar también el grado en el cual los maestros pueden ejercer la crítica recíproca. Estos sentimientos se ven ilustrados por el siguiente comentario:

El problema es que las autoridades no desean que las escuelas se comprometan en este tipo de pensamiento y funcionamiento [colaborativo], porque incita a la confrontación; también podría traducirse en inquietud y problemas al interior de los planteles. Muchos directores y autoridades educativas desean tener un máximo de control y no desean tener ningún problema. Cada escuela es un universo y no deberíamos subestimar el poder coercitivo del sindicato. Por ejemplo, si un representante del sindicato trabaja como maestro en una escuela, es posible que otros maestros no deseen criticarlo por temor a ser sancionados por el sindi-

cato, por ejemplo no obteniendo un traslado, más horas de docencia o un cambio de horario. Todo lo anterior socava la capacidad de la escuela de asumir una actitud de autocritica (Autoridad educativa, GST1).

Los enfoques basados en el aprendizaje entre pares, si bien son apoyados por los maestros y avalados por la literatura enfrentan importantes desafíos en México, debido a la manera en que están organizadas las escuelas y en que está estructurado el tiempo de los maestros.

Factores que obstaculizan la participación de las familias en la educación
La perspectiva que tiene el sistema educativo mexicano con respecto al desarrollo de las competencias docentes considera un fuerte componente de participación de las familias y los padres. Lamentablemente, las condiciones laborales que enfrentan la mayoría de los maestros de secundaria hacen extremadamente difícil este tipo de colaboración con los padres.

Conclusiones y recomendaciones de política educativa

Esta revisión de las alternativas de capacitación docente disponibles en México y nuestras entrevistas con 17 actores del ámbito de la educación (investigadores, autoridades educativas involucradas en programas de capacitación y directores de institutos de formación docente) sugieren que, a pesar de los avances logrados en la última década, siguen existiendo carencias en los logros del DPC en el sentido de garantizar que los maestros, como mínimo, desarrollos competencias óptimas en lectura, escritura, solución de problemas, dominio de su disciplina y prácticas pedagógicas. En parte, estas brechas pueden atribuirse a problemas con la formación inicial así como a programas de actualización uniformes que no responden a sus necesidades y a la heterogeneidad de experiencias y conocimientos. Si a esto añadimos que las condiciones laborales de los maestros de secundaria complican sus posibilidades para acceder al DPC, especialmente uno centrado en la escuela y enfocado en la colaboración entre pares, es entendible que existan importantes brechas o desfases entre las competencias que se quiere lograr en los alumnos y las que los sistemas de DPC en México están inculcando en los maestros.

Dado lo anterior, ¿cómo podrían reformarse las iniciativas de capacitación docente de México para garantizar que fomentaran el desarrollo de las competencias docentes deseadas? Como punto de partida, en la tabla 2 se presenta un resumen de algunas recomendaciones.

TABLA 2

Recomendaciones de políticas y advertencias/consideraciones por dimensión de políticas

Recomendación	Advertencia y/o consideraciones
Foco de la capacitación	<ul style="list-style-type: none"> • El foco de la capacitación debería ser el aprendizaje de los alumnos. La capacitación <i>per se</i> es menos valiosa que la que prioriza los resultados de los alumnos
Instituciones y programas de DPC	<ul style="list-style-type: none"> • Debería haber más participación de otras instituciones de educación superior o centros académicos y colaboración entre éstos y los institutos de formación inicial (escuelas normales) • Un modelo combinado entre escuela normal y universidad (3 años de estudios universitarios más 1 o 2 años en un instituto de formación docente) podría ofrecer lo mejor de ambos mundos
Contenidos del DPC	<ul style="list-style-type: none"> • La capacitación debe centrarse tanto en el conocimiento de la disciplina como en la manera de enseñarla, con esto se busca garantizar un dominio mínimo de su materia • Podría ser necesario aumentar el tiempo empleado en la disciplina a más de 15% del plan de estudios para la formación docente • La práctica y la teoría deberían estar integradas (como en el plan de formación docente de 1999)
Modalidades del DPC	<ul style="list-style-type: none"> • Parece existir un amplio respaldo a la capacitación centrada en la escuela que responda a sus necesidades e inste a la participación activa de los maestros
Formadores de docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Los cargos docentes de las escuelas normales deberían estar abiertos a la competencia académica • Una mayor colaboración con las universidades y centros de investigación u otros centros académicos podría mejorar la capacitación de los formadores
Evaluación del DPC	<ul style="list-style-type: none"> • La capacitación debería evaluarse teniendo como foco los resultados de los alumnos
	<ul style="list-style-type: none"> • El programa de incentivos al desarrollo profesional más importante (la CM) considera el desarrollo profesional como un fin en y por sí mismo
	<ul style="list-style-type: none"> • Los acuerdos políticos podrían obstaculizar la función que desempeñarían las universidades • Se requiere un proceso de nombramiento formal para mejorar el profesorado de las instituciones de formación docente • La mala calidad percibida de los institutos de formación docente (y algunas universidades públicas) podría socavar la probabilidad de éxito
	<ul style="list-style-type: none"> • La prevalencia de la docencia fuera del campo de especialización dificulta la capacidad de los docentes de dominar su disciplina, incluso si reciben una preparación inicial adecuada • Los cambios curriculares por sí solos podrían no ser capaces de superar la deficiente calidad del cuerpo docente de las escuelas normales • El hecho de que muchos docentes no reciban ninguna capacitación pedagógica formal podría convertirla en un importante componente de los programas en servicio
	<ul style="list-style-type: none"> • Las condiciones laborales actuales de los maestros secundarios plantean desafíos para los modelos colaborativos centrados en la escuela • Las opciones a distancia permiten una cobertura amplia, pero puede que hayan fracasado en su intento de conectar a los maestros con su práctica
	<ul style="list-style-type: none"> • Los actuales acuerdos políticos podrían imposibilitar los procesos de nombramiento competitivo y la remoción de los miembros actuales de los cuerpos docentes • Podrían requerirse recursos financieros significativos
	<ul style="list-style-type: none"> • La CM evalúa el desarrollo profesional como un fin en y por sí mismo y requeriría que las reformas se centraran en las competencias docentes y los resultados de los alumnos

Estas recomendaciones apoyan el enfoque actual de DPC centrado en la escuela, que se oriente a las necesidades de los docentes y al aprendizaje de los alumnos. Además, se centra en un sistema de formación inicial que asegure el dominio de la materia y cómo enseñarla, que integre la práctica (como ocurre actualmente) y esté abierto a todas las instituciones de educación superior; cualquier iniciativa de DPC deberá poner el aprendizaje de los alumnos en primer plano.

Como sugieren los resultados de este estudio, algo de la brecha entre el DPC y las competencias docentes tiene que ver con las circunstancias contextuales que rodean el sistema de educación secundaria de México. Es posible que el marco estructural y las condiciones laborales bajo las cuales se desarrolla la docencia secundaria pudieran limitar el éxito de las iniciativas de DPC, incluso de las que están muy bien diseñadas. Cualquier iniciativa deberá estar apoyada por información sobre las características individuales y laborales de los maestros que permitan entender las circunstancias que faciliten y puedan llegar a obstaculizar su operación.

Por ejemplo, los enfoques colaborativos centrados en la escuela tienen pocas probabilidades de éxito en un sistema donde los maestros apenas se conocen entre sí. Si las autoridades responsables de la formulación de las políticas desean promover comunidades escolares más sólidas, un primer paso podría ser la reorganización de la fuerza laboral de manera que los maestros con contratos muy fragmentados pudieran concentrarse en menos escuelas. Además, una reforma en este sentido deberá tomar en cuenta a los directores escolares y el papel fundamental que tienen en el DPC docente.

También existe una contradicción inherente en un sistema que desea formar maestros creativos y autónomos a través de un sistema de DPC politizado y controlado. Y el hecho de que mucha de la interacción formal entre los maestros y la SEP se produzca a través del único sindicato nacional de maestros hace relativamente difícil que tengan opiniones disidentes que puedan expresar a la SEP (o a otras instancias). Esto también complica la capacidad de la SEP para reformar el sistema e introducir cambios.

Encontrar tiempo para el DPC es un reto. Para liberar a los maestros de parte de la carga de trabajo, la SEP tendría que remunerar el tiempo empleado en la preparación de las clases y la supervisión de los alumnos y contratar un número adicional de docentes. Además, tendría que modificar el sistema de inamovilidad con el fin de reorganizar a los maestros para

que trabajen en su campo de especialización, despedir a los profesores cuyo rendimiento no sea satisfactorio así como poder contratar a aquellos que provengan tanto de normales, como de otras instituciones de formación inicial o universitaria. Todo esto requiere de una inversión considerable de recursos públicos y no sólo de tipo financiero; la SEP también tendría que pagar los costos políticos de la eliminación de la inamovilidad en el cargo de los maestros y de los formadores de escuelas normales, un “derecho” defendido férreamente por el sindicato. Reformar la estructura dificulta el mejoramiento de las competencias docentes; es oneroso y requiere mucho más esfuerzo y tiempo que la inversión en el rediseño del plan de estudios o la organización de un “debate” nacional sobre el DPC. Sin embargo, a menos que se aborden estas condiciones de tipo más estructural, los esfuerzos por mejorar el DPC probablemente tengan éxito limitado.

Agradecimientos

Este estudio formó parte de un proyecto más amplio sobre competencias, formación y actualización de maestros de secundaria que incluyó a países como México, Ghana, Cambodia, y Argentina. Agradezco al Banco Mundial y en especial al líder de proyecto, Juan Manuel Moreno, por la financiación recibida para la realización de este estudio. La autora recibió financiamiento adicional de RAND. Agradezco a Sue Bodilly, Sheila Kirby, Charles Goldman y Catherine Augustine, de RAND; a Andrés Camilo Rodríguez y a dos dictaminadores anónimos de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* por sus valiosos comentarios y sugerencias. También quisiera agradecer a las personas en México que accedieron amablemente a ser entrevistados para este informe así como a Margarita Zorrilla Fierro, que me puso en contacto con algunos de los entrevistados. El aporte de todas estas personas fue esencial para dar forma a las ideas expresadas en este documento. Todos los errores son responsabilidad única de la autora.

Notas

¹ Actualmente existen 5.7 millones de estudiantes de educación secundaria en el país, de los cuales 91% asisten a escuelas secundarias públicas. El currículum de las escuelas secundarias está organizado en torno a disciplinas académicas y los estudiantes toman 10 asignaturas durante el transcurso de un año. Cada periodo de clases tiene una duración de 50 minutos y la

jornada escolar corresponde a aproximadamente 7 horas, incluyendo algún tiempo para actividades tales como arte y educación física. En México hay tres tipos de escuelas secundarias: generales o “académicas”, técnicas y de educación a distancia o “telesecundarias” (un modelo de educación a distancia). La mayoría de los estudiantes (52%) están matriculados en escuelas generales,

en tanto que las escuelas técnicas y las telesecundarias cubren 28% y 20% de la matrícula respectivamente (SEByN, 2002).

² Los alumnos de la educación secundaria reciben instrucción por parte de más de 300 mil maestros secundarios en 30 mil escuelas distribuidas en todo el país. En 1998, el maestro promedio de una secundaria pública urbana de México era hombre, tenía un promedio de 15.2 años de educación, trabajaba 31 horas a la semana, tenía 16 años de experiencia y ganaba aproximadamente \$7,400 pesos al mes (alrededor de 740 dólares) (Santibañez, 2002). Actualmente, los maestros secundarios principiantes que imparten 19 horas de docencia a la semana ganan cerca de \$5,500 pesos al mes (aproximadamente 550 dólares) (SEP, 2004).

³ En el campo de la educación también existe una creciente evidencia empírica de que los docentes –y particularmente su capacidad y preparación en la asignatura que enseñan– constituyen componentes clave de los resultados de los alumnos, incluso después de controlar las características de los estudiantes y las escuelas (McCaffrey *et al.*, 2003; Rivkin, Hanushek y Kain, 2000; Sanders y Rivers, 1996; Wright, Horn y Sanders, 1997; Ehrenberg y Brewer, 1995).

⁴ La entrevista semi-estructurada siguió un protocolo de preguntas comunes a todos los actores cuyas respuestas fueron posteriormente transcritas y analizadas. Además, se dejó tiempo suficiente para comentarios o preguntas no consideradas en el protocolo original, las cuales también fueron analizadas y transcritas. A todos los entrevistados se les prometió confidencialidad, por lo que sus nombres, cargos e instituciones no se mencionan en este documento.

⁵ Las escuelas normales privadas ofrecen grados comparables y aplican un currículum similar. La matrícula en los institutos públicos de formación docente tiene límites máximos. El resultado de esta práctica es que un cierto número de aspirantes a docentes no son aceptados en estos institutos. Esta demanda no satisfecha ofrece a los institutos privados de formación docente un nicho de mercado, a pesar de que sus graduados no tendrán un empleo garantizado.

⁶ Los maestros también pueden obtener un título docente a través de la Universidad Peda-

gógica Nacional (UPN), a pesar de que esta institución no ofrece el título específico de maestro de educación secundaria.

⁷ En algunos estados ya se exigen exámenes del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) o de la SEP para la obtención de una plaza docente. Sin embargo, en otros casos como Chiapas, los requisitos para presentar el examen consisten en ser egresado de una escuela normal pública del estado, lo que excluye a egresados de otras instituciones o estados, y podría reducir la competitividad de todo el proceso.

⁸ Los graduados de los institutos privados de formación docente no tienen ninguna garantía después de la graduación y deben postular a un empleo como docente en una escuela pública directamente en las oficinas de la SEP a nivel estatal. Suelen ser contratados como temporales o “interinatos”, que deben ser renovados cada seis meses.

⁹ Además de la licenciatura en Educación secundaria tradicional, existe otra en la Modalidad mixta (con dos semestres adicionales) y en Educación telesecundaria que se ofrece en algunas escuelas normales del país como es el caso de la Benemérita Escuela Normal Superior de Xalapa, Veracruz.

¹⁰ El currículum de formación docente puede encontrarse en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/>

¹¹ En promedio, se espera que los estudiantes asistan a 32 horas de clases a la semana durante sus tres primeros años en el instituto y 16 horas a la semana durante el último año.

¹² Estos docentes son graduados de las universidades tradicionales en diversos campos, que postulan a cargos docentes.

¹³ Los maestros secundarios pueden asistir a cursos nacionales que versan sobre las características básicas de las escuelas secundarias, la enseñanza de la física y la educación ambiental. Existen otros cursos nacionales para los administradores de escuelas. Hasta la fecha, la SEP no ha desarrollado ningún curso nacional para maestros de historia, civismo, educación artística o educación física. Para más información, sírvase visitar el sitio web del PRONAP en <http://pronap.ilce.edu.mx>

¹⁴ Además de los cursos nacionales, existen también breves cursos “generales” dictados por la SEP, que versan sobre distintos temas.

¹⁵ Por ejemplo, el taller para maestros secundarios de este año se denomina “Los adolescentes y la escuela secundaria” y está diseñado de manera tal que los maestros puedan “analizar y reflejar la importancia y función formativa de la educación secundaria para los maestros y los adolescentes” (Guías Nacionales para los TGA, de 2004-2005, en <http://pronap.ilce.edu.mx>).

¹⁶ El año 2002 existían 537 centros de maestros regionales en funcionamiento en todo el país, con las bibliotecas y el personal necesarios para apoyar a los docentes en su iniciativa de desarrollo profesional. Además, la SEP está considerando la creación de otros 80 centros de maestros rurales e indígenas (SEP, 2002).

¹⁷ Además de las alternativas oficiales提供的 por el gobierno, existen cursos ofrecidos por otras organizaciones, principalmente por las casas editoriales privadas que publican los textos escolares. El propósito de estos cursos es familiarizar a los maestros con los contenidos de los textos escolares y ayudarlos a utilizarlos de una manera más eficaz.

¹⁸ El objetivo de la CM, como se estableció en las pautas originales del programa de 1993, era “elevar la calidad de la educación en México, reconociendo y estimulando a la profesión docente y mejorando sus condiciones de trabajo y de vida” (Subsecretaría de Planeación y Coordinación, 2001). No todos los maestros son elegibles para participar en la CM; de hecho, los maestros secundarios deben tener un contrato mínimo de 20 horas a la semana para participar. Este requisito excluye a un gran número de maestros secundarios con contratos de jornada parcial. Es probable que este grupo incluya a un gran número de semi-profesionales que tienen otros empleos o maestros graduados de las universidades (en contraste con aquellos graduados de los institutos de formación docente) y que generalmente no tienen prioridad ni preferencia para contratos permanentes.

¹⁹ Es interesante constatar que, durante los cuatro primeros años del programa, no se contaba con infraestructura nacional para dictar los cursos de desarrollo profesional, a pesar de que las pautas del programa establecían que los docentes serían evaluados en la serie de cursos de desarrollo profesional a nivel nacional y estatal

que tomaran durante el transcurso del año escolar. El Programa Nacional de Actualización del Profesorado (PRONAP) comenzó a operar sólo a partir de 1998.

²⁰ Sin embargo, de este total, unos 90 mil maestros tomaron el examen y alrededor de 60% lo aprobaron (después de haber tomado el examen 2.5 veces en promedio). Lo anterior podría sugerir que una gran proporción de los maestros no logran demostrar los conocimientos adquiridos en los cursos de actualización ya sea porque no los obtienen o porque no consiguen resultados adecuados en el examen.

²¹ Ver el caso de Campeche, así como de otros estados en: http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/dgn/formaciondocente/estados/inf_edos.htm

²² Véase, por ejemplo, el caso de Yucatán en: http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/dgn/formaciondocente/estados/inf_edos.htm

²³ A pesar de que el plan está diseñado para basar la enseñanza de la disciplina en la práctica (incluyendo varios cursos que versan sobre la manera de enseñar matemáticas o español), no está claro si esto se está aplicando realmente en las escuelas normales. Varias personas que entrevisté sugirieron que, debido a que los formadores de docentes de las normales estaban acostumbrados al estilo de docencia tradicional frontal, enseñaban principalmente el contenido de la disciplina *per se*, sin ninguna relación con el aula y sin dar énfasis al conocimiento del contenido pedagógico. Incluso la enseñanza de la disciplina era deficiente en muchos casos. En un estudio cualitativo de la operación del plan de estudios para la Formación de maestros primarios de 1997, Mercado (2000) concluyó que la mayoría de los formadores de docentes de las escuelas normales enfrentaban los cursos de enseñanza de la disciplina de muy distintas maneras. En muchos casos, el contenido real (y la manera de enseñarlo) sólo recibía la mínima atención, en tanto que los alumnos dedicaban la mayor parte de su tiempo a leer materiales o a realizar proyectos de investigación que no estaban relacionados con el plan de estudios de la educación primaria. En otras palabras, los aspirantes a maestros dedicaban gran parte de su tiempo a actividades que no estaban relacionadas con lo que tendrían que enseñar en el aula. En el caso de las secundarias, no tengo

conocimiento de un estudio similar del plan de 1999. Sin embargo, el tema es importante y merece ser considerado en mayor profundidad.

²⁴ No se incluyen algunos cursos que se describen como parte de la “capacitación especializada de los maestros de matemáticas en la disciplina”, pero que, en realidad, son cursos dedicados a la pedagogía. Por ejemplo, introducción a la enseñanza de las matemáticas, planificación y evaluación del aprendizaje de las matemáticas, procesos cognitivos en el aprendizaje de las matemáticas y un seminario destinado a revisar la investigación en matemáticas. El plan y programa de estudios completo de formación docente se encuentra disponible en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/>

²⁵ Muchos de los entrevistados mencionaron que los maestros suelen quejarse por las muchas reformas y modificaciones de las políticas que se han llevado a cabo desde comienzos de los años ochenta. Al pedírselles que contribuyan al debate, la primera cosa que los maestros suelen preguntar a las autoridades es “¿es en serio?”. Uno de los entrevistados señaló: “cada seis años

todo cambia. No existe un compromiso real a largo plazo con respecto a la formación docente en este país; todo se hace por aparentar” (entrevista con un académico, AST1).

²⁶ El sindicato solía tener gran influencia sobre quién era admitido en los institutos de formación docente. Debido a que la admisión prácticamente garantizaba un cargo, las vacantes de estas instituciones eran muy atractivas. De unos años para acá, algunas escuelas normales han comenzado a exigir, como principal criterio de admisión, que todos los postulantes presenten el examen estandarizado administrado por el Centro de Evaluación Nacional, CENEVAL. Los directores de los institutos de formación docente pueden admitir sólo a quienes hayan aprobado el examen por encima de un puntaje mínimo, hasta haber llenado las vacantes asignadas para cada especialidad (generalmente, las matrículas tienen un límite máximo de 25-30 en el caso de las especialidades, dependiendo de la oferta y la demanda en el estado).

Referencia bibliográficas

- Banco Mundial (1991). *Basic education in Mexico: Trends, issues, and policy recommendations*, Washington DC: Latin America and the Caribbean Regional Office.
- Backhoff Escudero, E. et al. (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas, y la expresión escrita en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*, México, DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ehrenberg, R. G. y Brewer, D. J. (1995). “Did teachers’ verbal ability and race matter in the 1960s? Coleman revisited”, *Economics of Education Review* (Estados Unidos), vol. 14, núm. 1, pp. 1-21.
- Goldhaber, D. D. y Brewer, D. J. (2000). “Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement”, *Educational Evaluation and Policy Analysis* (Estados Unidos), vol. 22, núm. 2, pp. 129-145.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*, Nueva York: Teachers College Press.
- Hawk, P. P.; Coble, C. y Swanson, M. (1985). “Certification: It does matter”, *Journal of Teacher Education* (Estados Unidos), vol. 36, núm. 3, mayo-junio, pp. 13-15.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). *Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. México, DF: INEE.
- Marcelo, C. (2003). *Learning to teach in the knowledge society: Literature review*, inédito.
- Mercado, R. (2000). *La implantación del Plan 1997 de la licenciatura en Educación primaria*, México, DF: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

- McCaffrey, D. F. et al. (2003). *Evaluating value-added models for teacher accountability*, Santa Monica, CA: RAND.
- Monk, D. H. (1994). "Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement", *Economics of Education Review* (EUA), vol. 13, núm. 2, pp. 125-145.
- Peacock, A. y Rawson, B. (2001). "Helping teachers to develop competence criteria for evaluating their professional development", *International Journal of Educational Development*, vol. 21, pp. 79-92.
- RAND Mathematics Study Panel (2003). *Mathematical proficiency for all students: Toward a strategic research and development program in mathematics education*, Santa Monica, CA: RAND.
- Rivkin, S. G.; Hanushek, E. A. y Kain, J. F. (2000). *Teachers, schools and academic achievement*, inédito.
- Sanders, W. L. y Rivers, J. C. (1996). "Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement, Tennessee value-added assessment system (TVAAS)", *Informe de resultados*, disponible en: http://www.mdk12.org/practice/ensure/tva/tva_2.htm
- Santibañez, L. (2002). "Están los maestros mal pagados: estimado de los salarios relativos del magisterio", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 32, núm. 2, pp. 9-41.
- Santibañez, L. (2003). "Why we should care if teachers get a's: Teacher characteristics and student achievement in Mexico", aceptado en *Economics of Education Review* (EUA).
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Segundo Informe de labores*, México, DF: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2002b). *Plan de estudios 1999: licenciatura en Educación secundaria. Documentos básicos*, México DF: SEP, disponible en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/>
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Tabulador de sueldos del personal docente de educación básica*, México DF: SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002). *Documento base para la Reforma Integral de la Educación Secundaria*, documento interno, México, DF: SEByN.
- Subsecretaría de Planeación y Coordinación (2001). *Carrera Magisterial: antología*, México, DF: Coordinación Nacional de Carrera Magisterial.
- Tatto, M. T. (1999). "Education reform and state power in Mexico: The paradoxes of decentralization", *Comparative Education Review* (Estados Unidos), vol. 43, núm. 3, pp. 251-282.
- Tatto, M.T. y Vélez, E. (1999). "Iniciativas para el cambio en la formación de maestros: El caso de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 29, núms. 3-4, pp. 9-62.
- Wright, S. P., Horn, S. P. y Sanders, W. L. (1997). "Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation", *Journal of Personnel Evaluation in Education* (Estados Unidos), vol. 11, pp. 57-67.

Artículo recibido: 15 de marzo de 2006

Dictamen: 29 de septiembre 2006

Segunda versión: 18 de octubre de 2006

Aceptado: 20 octubre de 2006