

El programa Maestría En Educación Básica Del Instituto Multidisciplinario de Especialización en la formación profesional de los docentes del Estado de Oaxaca

Pena Arvizu, María Eugenia

2016

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/1947>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por la
Secretaría de Educación Pública

RVOE SEP-2.2.1.1-DNEP/655/02 DE FECHA 17 DE JULIO DE 2002



**EL PROGRAMA *MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA*
DEL INSTITUTO MULTIDISCIPLINARIO DE ESPECIALIZACIÓN
EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
DEL ESTADO DE OAXACA**

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el grado de
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

presenta

MARÍA EUGENIA PENA ARVIZU

Asesor DR. VICENTE CARRERA ÁLVAREZ

Puebla, Pue., agosto 2016

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
1.2 OBJETIVOS	14
1.3 JUSTIFICACIÓN	16
1.4 DELIMITACIÓN TEMPORAL-ESPACIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO	17
1.5 HIPÓTESIS (SUPUESTOS)	20
1.6 LIMITACIONES Y ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN	22
1.7 CONCEPTOS BÁSICOS	24
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO E HISTÓRICO-CONTEXTUAL	
2.1 EL ORIGEN Y DESARROLLO DEL NORMALISMO EN MÉXICO POSREVOLUCIONARIO	28
2.2 LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	40
2.3 LA FORMACIÓN DOCENTE HOY: LOS PROBLEMAS	45
2.3.1 La formación docente y la organización de las instituciones	45
2.3.2 Las cuestiones curriculares en la formación docente	48
2.3.3 La realidad de los modelos en la formación docente	50
2.3.4 Los formadores de docentes	53
2.4 LAS EXIGENCIAS	56
2.4.1 Nuevas disposiciones institucionales para el desarrollo Profesional	57
2.4.2 Nuevas estructuras y oportunidades fuera de la escuela	58
2.5 LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SU INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO	59
2.6 EL INSTITUTO MULTIDISCIPLINARIO DE ESPECIALIZACIÓN Y SU	71

CONTEXTUALIZACIÓN	
2.7 EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA	89
2.7.1 Estructura curricular del Programa de la Maestría en Educación	93
Básica	
2.7.1.1 Propósito	94
2.7.1.2 Perfil de ingreso y egreso	95
2.7.1.3 Perfil de egreso	95
2.7.1.4 Plan de estudios	96
 CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1 METODOLOGÍA GENERAL Y DISEÑO	107
3.2 SUJETOS	109
3.3 INSTRUMENTOS	110
 CAPÍTULO IV RESULTADOS	
4.1 PERFIL PROFESIONAL DE ALUMN@S INSCRITOS Y EGRESADOS	112
EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA	
4.1.1 Alumnado	113
4.1.2 Eficiencia terminal: opción de titulación según perfil profesional	114
4.1.3 Egresados que ingresan al Doctorado en educación	116
4.1.4 Ascenso de alumnos egresados y titulados según escalafón	117
4.2 PERSONAL ACADÉMICO	119
4.3 ACTIVIDADES DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN DE LA CULTURA COMO	121
PARTE DE LAS ACTIVIDADES EXTRA CURRICULARES PARA EL	
FORTALECIMIENTO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA	
4.3.1 Académicos visitantes	125
4.4 MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS EGRESADOS	128
 CONCLUSIONES	132
SUGERENCIAS	135

REFERENCIAS	137
--------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1. Muestra de 100 alumnos titulados, se obtuvo el perfil profesional de los estudiantes de la Maestría en Educación Básica en el IME	142
Anexo 2. Historial de alumnos inscritos en la Maestría en Educación Básica 1999 - 2014	145
Anexo 3. Relación de alumnos titulados en las modalidades de tesis, memoria de experiencia profesional y por estudios de doctorado	149
Anexo 4. Personal académico de Oaxaca, de otros estados de la República Mexicana, de América Latina, Europa y Asia 1999-2014	159
Anexo 5. Conferencias magistrales llevadas a cabo en el IME 2004-2014	161
Anexo 6. Conferencias interactivas llevadas a cabo en el IME 2009-2014	166
Anexo 7. Algunas presentaciones de libros llevadas a cabo en el IME 2002-2014	169
Anexo 8. Algunos talleres llevados a cabo en el IME 2004-2014	171
Anexo 9. Académicos invitados al IME como conferencistas magistrales	174
Anexo 10. Guía de instrumentos a alumnos entrevistados	176
Anexo 11. Mapa Curricular de la Maestría en Educación Básica	177

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro No. 1 Comparación entre los enfoques de formación del profesorado prevalientes (Monereo, 2010)	53
Cuadro No. 2 Alumnos inscritos en el Instituto Multidisciplinario de Especialización 1999-2014	113
Cuadro No. 3 Opciones de titulación según perfil	115
Cuadro No. 4 Perfil profesional de titulados según género	116
Cuadro No. 5 Sistema de puntaje de escalafón	118
Cuadro No. 6 Actividades extracurriculares llevadas a cabo del año 2004-2014	125
Cuadro No.7 Académicos visitantes de Congresos Nacionales e Internacionales	128

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica No. 1 Egresados por género	114
Gráfica No. 2 Ingresos y bajas del Instituto Multidisciplinario de Especialización	114
Gráfica No. 3 Perfiles de titulados por genero	115
Gráfica No. 4 Alumnos titulados de la Maestría en Educación Básica por estudios de Doctorado	117
Gráfica No. 5 Nivel de formación profesional de los académicos del Instituto Multidisciplinario de Especialización	120
Gráfica No. 6 Procedencia de los Académicos del Instituto Multidisciplinario de Especialización	121
Gráfica No. 7 Académicos visitantes por género	126
Gráfica No. 8 Académicos visitantes de Congresos Nacionales e Internacionales	127

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura No. 1 Colindancias del Estado de Oaxaca	77
Figura No. 2 El señor 9 viento lleva las aguas del cielo a la Mixteca	90

INTRODUCCIÓN

La formación de los docentes, específicamente de Educación Básica, representa a la luz de los últimos acontecimientos políticos y sociales en México, un referente propicio para analizar el tema.

En la presente Tesis se abordan algunas consecuencias del Programa de posgrado *Maestría en Educación Básica* orientado a la formación docente del profesorado en el estado de Oaxaca.

En el estudio se revisa, también la apreciación de los estudiantes-docentes egresados, respecto al efecto en la superación y perfeccionamiento docente que alcanzaron en la vinculación entre la formación recibida y el desempeño de la práctica.

El origen de la investigación tiene que ver con la búsqueda de elementos que podrían incidir en la mejora de la formación de profesores. A partir de la experiencia de los docentes del programa que se analiza, aunado a la responsabilidad como Directora General ejercida al frente del Instituto Multidisciplinario de Especialización (IME), como Instituto de posgrado, se ha podido acceder de manera cercana a los datos y comentarios de sus egresados, considerando tanto los aspectos teóricos como los prácticos.

Una de las premisas que orienta el estudio ha sido el considerar firmemente que la formación continua contribuye a consolidar en los docentes su identidad profesional dotándoles de los aprendizajes que son fundamentales para su desempeño como profesionales de la educación.

El trabajo se ha estructurado en 4 Capítulos y en Conclusiones/Sugerencias: en el Capítulo I se expone el Problema de investigación con sus preguntas de investigación, la delimitación del objeto, los objetivos generales y particulares, y los supuestos, limitaciones y conceptos básicos. En el Capítulo II, Marco teórico, se presenta el análisis conceptual de la formación del profesorado, la Enseñanza en Educación Básica y el perfil de los docentes y la temática de los posgrados, en particular, el posgrado en Educación Básica del IME. En el Capítulo III, Marco metodológico, se incluye el diseño de la investigación, los instrumentos de recogida de datos y los sujetos. El Capítulo IV, Resultados, presenta el análisis de la información recabada que pretende contestar a las preguntas de investigación y relacionar con los supuestos iniciales. Cerramos la Tesis con Conclusiones y Sugerencias para el mejoramiento del Programa de Maestría en Educación Básica que permita seguir logrando mayor calidad en el contexto de la educación de Oaxaca.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta el problema (preguntas de investigación) así como la justificación, objetivos, delimitación espacio-temporal, supuestos, limitaciones y conceptos básicos.

1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las necesidades más urgentes de la educación y las demandas sociales configuran las exigencias específicas que se han identificado en materia de formación de docentes. En nuestro país muchas de esas demandas han sido referidas en las reformas curriculares de las Escuelas Normales. Esta problemática tiene su historia. Por Acuerdo Presidencial, en 1984 se eleva la carrera docente a nivel de licenciatura, y se inicia un proceso que abre la posibilidad de fortalecer la formación en el posgrado.

La reforma curricular del 1997 definió un nuevo modelo de formación docente, posterior al iniciado en 1984, cuyo enfoque era interdisciplinario; además, comprometió a los maestros de las normales a emprender un cambio en las formas de entender y realizar su trabajo. Lo anterior ha generado múltiples interrogantes en ámbitos donde las expectativas de transformación coexisten con viejas resistencias, demandas incumplidas, desconciertos y tradiciones arraigadas en los escenarios normalistas.

Mientras que en las universidades y tecnológicos como instituciones de educación superior surgía la necesidad de mejorar la docencia, se crea la alternativa de una formación docente a través de los programas de posgrado.

La formación inicial para la docencia era bastante limitada en el ámbito de la educación normalista. Por eso, las universidades públicas y privadas, así como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), también abrieron programas de Posgrado para docentes de Educación Básica y, con ello, ofrecer alternativas orientadas a superar rezagos o consolidar una formación que permitiera la superación profesional docente.

En la actualidad, el reconocimiento a la diversidad hace difícil hablar y tener respuestas únicas en torno al asunto de la formación docente, incluso para el interior del mismo país, a nivel estatal y local.

El planteamiento curricular de la formación inicial para el futuro docente conlleva una fuerte dosis que si bien aporta un común denominador para su formación, a nivel nacional también refleja lo que sucede en varios países de América Latina, donde las dependencias encargadas del diseño curricular siguen manejándose con patrones inspirados, básicamente, en los *clásicos del currículo*.

De ahí que se desprendan proyectos de trabajo, en buena medida ajenos a los cuestionamientos y a la profunda renovación que pretende darse en este

campo. La prescripción curricular se diseña desde un escritorio, alejados de la realidad educativa.

Desde la postura de Torres (1998), el listado de rasgos del docente ideal y el concepto mismo de formación docente son abstracciones que requieren afinarse en cada situación concreta, lo que supone el desafío de retomar la construcción de certezas situadas.

Sin embargo, en diversos ámbitos se han generado proyectos de formación docente en Posgrado que han intentado, por un lado, seguir las orientaciones nacionales e internacionales de vanguardia sobre la formación docente, y, por otro, han intentado evitar concepciones de formación no contextualizadas o que hayan surgido de pobres o errados diagnósticos.

Entre esos nuevos proyectos de formación docente en Posgrado se encuentra la Maestría de Educación Básica (IEEPO, 1998) ofrecido desde 1999 al docente oaxaqueño por el Instituto Multidisciplinario de Especialización, institución de carácter privado, en la ciudad de Oaxaca. Después de tres lustros de ofertar el servicio, además de las obligadas evaluaciones parciales exigidas por las Autoridades Educativas del Estado de Oaxaca o por las más directas revisiones que las mismas autoridades del Instituto han realizado para *reflexionar sobre la acción* (Perrenoud, 2004), es conveniente realizar una evaluación más detallada sobre el derrotero de la Maestría de Educación Básica dentro del contexto oaxaqueño para analizar sus fortalezas y las nuevas oportunidades de

acción, sus debilidades y amenazas. Este trabajo representa un primer acercamiento a tal evaluación.

Ante todo esto, siendo , al mismo tiempo, egresada de la Universidad Iberoamericana-Puebla en la Maestría de Investigación Educativa y la Directora General del IME , queriendo cumplir como investigadora y como gestora, formulé un doble objetivo en una misma acción investigativa: a) realizar la Tesis de Grado, y, b) tener un primer diagnóstico sobre la marcha de la Maestría en Educación Básica impartida por el IME en el contexto del docente oaxaqueño, y así poder plantear mejoras con bases sólidas.

Por todo lo anterior, se planteó la siguiente pregunta principal de investigación referente al objeto de estudio:

- *¿Cómo se ha desarrollado el Programa de Maestría en Educación Básica ofrecida por el Instituto Multidisciplinario de Especialización en la formación profesional de los docentes del estado de Oaxaca?*

Para poder encontrar la respuesta adecuada a esta pregunta, también se formularon otras preguntas específicas:

- ¿Cuál es el perfil profesional de los alumnos que cursaron el programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización?

- ¿Cuántos egresados han cursado el programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización?
- ¿Qué porcentaje de alumnos egresados del programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización se han titulado por medio de alguna de las opciones de titulación?
- ¿Teniendo en cuenta algunas variables (como el género, nivel educativo, lugar donde laboran y antigüedad en el servicio), quiénes se inscriben de manera más frecuente en el Programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización?
- ¿Qué autoridad educativa (directores de centros educativos, supervisores, jefes de zona o de sector, asesores, entre otros) son egresad@s del Instituto Multidisciplinario de Especialización?
- ¿Cuántos egresad@s del Programa de Maestría del Instituto Multidisciplinario de Especialización han optado por continuar una superación académica en el Doctorado en Educación que ofrece el IME?
- ¿Cuál es el perfil de la Planta Académica de la Maestría, y cuántos maestros egresados del Instituto Multidisciplinario de Especialización del Estado de Oaxaca, ahora forman parte de su planta docente?

- ¿Qué actividades de Extensión y Difusión de la Cultura ha ofrecido el Instituto Multidisciplinario de Especialización para complementar la formación de l@s alumn@s de la Maestría?
- ¿Qué opinan los egresados y otros actores educativos sobre la mejora de la práctica docente de l@s alumn@s que concluyen sus estudios en esta Maestría?

1.2 OBJETIVOS

Los objetivos son parte fundamental en el proceso de la investigación científica o de cualquier estudio a realizar, nos permiten, describir, predecir, explicar e interpretar los fenómenos y adquirir conocimientos de estos. Con los objetivos se enuncia la finalidad de la investigación; son la referencia que guía o permite el desarrollo de la propia investigación.

Objetivo General

Analizar los alcances del Programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización en la formación profesional de los docentes del estado de Oaxaca.

Objetivos Específicos

- 🌈 Analizar el perfil profesional de los alumn@s que han cursado o están cursando el programa de Maestría en Educación Básica del Instituto

Multidisciplinario de Especialización, considerando el estudio por periodos de cinco años, el género.

- ✚ Identificar cuántos egresados han cursado y concluido el Programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización.
- ✚ Determinar el porcentaje de alumn@s titulados por opciones de titulación en el programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización.
- ✚ Describir algunos indicadores sobre mejora de la práctica docente de alumn@s que concluyen sus estudios en esta Maestría.
- ✚ Comparar egresados y eficiencia terminal según género y nivel educativo laboral.
- ✚ Identificar las funciones de autoridades educativas y directivas de los egresados y titulados de la Maestría en Educación Básica.
- ✚ Describir el perfil profesional de la Planta Académica de la Maestría (tanto de docentes de tiempo completo como de docentes visitantes), en especial, identificar los docentes oaxaqueños y los que han egresado del IME que hoy forman parte de esta planta docente.

- ✚ Analizar las diversas actividades de Extensión y Difusión de la Cultura que el Instituto Multidisciplinario de Especialización ha realizado para apoyar la formación de alumn@s y egresad@s de la Maestría en Educación Básica.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Es necesario reconocer que la formación del magisterio ha sido el eslabón débil del sistema educativo, y aunque la profesión de maestro no atraviesa por una crisis de identidad, la baja calidad de la educación se ubica, tal vez, de manera más aguda, en las escuelas normales (Ornelas, 2008). En la historia del Sistema Educativo Mexicano, la educación Normal para la formación de docentes de educación primaria y preescolar, es donde más reformas, cambios o adecuaciones se han presentado, no así en las otras licenciaturas (telesecundaria, educación especial y educación física), sin que hasta la fecha se haya encontrado un perfil claro de la profesión. El cambio esperado en la actuación docente y el nuevo modelo de formación ocupan un lugar importante en la retórica de la política educativa. En realidad la cuestión docente se encuentra intrincada en los diferentes niveles educativos.

Prácticamente, todos los estudios referentes a la educación tienen que ver, de alguna manera, con los docentes, actores clave para la puesta en marcha de cualquier cambio educativo. No obstante, la literatura disponible, al respecto es preceptiva que deriva en normas de actuación, en cuanto describe el “deber ser”,

“el perfil ideal”, sin adentrarse en el hacer, pensar y sentir, tanto de los formadores de docentes como de los docentes en formación.

Cualquier cambio educativo en Educación Básica generalmente se liga a la formación del docente; en consecuencia, no hay transformación educativa sin la transformación en los proceso de capacitación, actualización y superación profesional, en la formación docente.

A partir de la reflexión anterior, se hace evidente que cambiar la educación demanda de un proceso acelerado de adaptación a las circunstancias de la sociedad actual y a las necesidades de formación del alumnado, esto es, se requiere cambiar la formación del docente.

Sin embargo, la formación inicial del profesorado en nuestro país, y por supuesto en nuestro estado, no se ha adaptado a las nuevas necesidades, a pesar de que la docencia, como toda profesión, requiere de una formación permanente que les brinde las competencias necesarias para el desempeño de su labor profesional.

1.4 DELIMITACIÓN TEMPORAL-ESPACIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

a) Delimitación temporal

La presente investigación se realizó a lo largo de los años 2013 y 2014. Fue necesaria una recuperación exhaustiva y comprometida de los diversos

elementos históricos que conforman la vida académica de la institución a mi cargo.

Analizar las transformaciones y aportes que el proyecto educativo del Instituto Multidisciplinario de Especialización ha realizado en el estado de Oaxaca se convirtió en tarea complicada por los problemas sindicales por los que pasaba la entidad aunque, no por ello, al mismo tiempo, fuera muy gratificante conocer qué estaba sucediendo en el desarrollo del Programa de Maestría en Educación Básica; el tiempo fue un condicionante imprescindible para la realización de este trabajo.

b) Delimitación espacial

Porcentaje territorial:

El estado de Oaxaca representa el 4.8 % de la superficie del país.

Colindancias:

Oaxaca colinda al norte con Puebla y Veracruz; al este, con Chiapas; al sur, con el Océano Pacífico; al oeste, con Guerrero.

Coordenadas geográficas extremas:

Al norte, 18°39', al sur, 15°39' de la latitud norte; al este, 93° 52', al oeste, 98°32' de longitud oeste.

Capital:

Oaxaca de Juárez.

Creación:

El estado Libre y Soberano de Oaxaca fue creado por decreto del H. Congreso de la Unión, el tres de febrero de 1824.

Origen del nombre:

Su nombre proviene de la náhuatl *Huaxyacac*, que significa “sobre la nariz o en la puntas de los guajes”, y más libremente “en el punto superior o dominante del bosque de guajes o guajal”, aludiendo al guaje, leguminosa arbórea de semillas comestibles del género *Leucaena* (*Leucaena esculenta*), que abundó y aún existe ampliamente diseminada en la zona.
(<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/>).

c) Delimitación del grupo de estudio

El grupo de estudio tomado para la presente investigación está conformado por todos l@s alum@s que han cursado sus estudios de Maestría en Educación Básica en el Instituto Multidisciplinario de Especialización; para esto fue necesario remitirnos a los archivos históricos de la institución, desde la primera generación hasta aquellos que hoy son alumnos en proceso de formación dentro de nuestro Instituto.

Este grupo de estudio también se conforma por maestros de diferentes niveles de la educación básica en el estado de Oaxaca: Educación Preescolar, Educación Primaria Formal, Educación Primaria Indígena, Educación Especial, Educación Física, los diferentes subsistemas de la Educación Secundaria:

Técnicas, Generales, Agropecuarias Forestales y Telesecundaria y el Nivel Bachillerato.

1.5 HIPÓTESIS (SUPUESTOS)

Podemos definir la hipótesis como una respuesta *provisional* sobre un fenómeno. Su función consiste en describir y explicar el problema que se va a investigar.

Las hipótesis son afirmaciones de carácter general que relacionan al menos dos variables, sea de nivel correlacional y/o, sobre todo, de alcance explicativo; por eso, en rigor, no hay hipótesis descriptivas, pues en las explicaciones descriptivas se analiza el fenómeno visto como una variable. Sin embargo, las hipótesis descriptivas también ayudan a formular respuestas provisionales sobre el fenómeno estudiado, orientando de alguna manera la dirección de la investigación.

En nuestro caso, sólo planteamos las siguientes hipótesis descriptivas, aunque, como dijimos, las hipótesis científicas requieren de niveles correlacionales o explicativos:

Hipótesis general:

El Programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización es una positiva oferta formativa para el mejoramiento profesional de los docentes del estado de Oaxaca.

Hipótesis particulares:

- ✚ El perfil profesional de los alumnos que cursan el programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización es diverso, pues comprende egresados de normales y carreras universitarias como contaduría, ingenierías, administración, psicología, etc., que ha ido cambiando, de una demanda con perfil no docente a una demanda con perfil docente, y de nivel de secundarias (específicamente telesecundarias) a nivel de preescolar, primaria y educación especial.

- ✚ Debido a nuevas opciones de titulación, en la Maestría en Educación Básica en el último lustro ha mejorado sustantivamente la titulación de los egresados; sin embargo, sigue baja la eficiencia terminar de los alumnos que concluyen el programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización.

- ✚ La mayoría de los alumnos inscritos en el programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización son mujeres.

- ✚ En un número reducido y con perfil profesional con Maestría son los docentes oaxaqueños que forman parte de la Planta Académica.

- ✚ El porcentaje de alumnos egresados del Instituto Multidisciplinario de especialización que han pasado a ser parte de la Planta Académica se ha incrementado.

✚ Es significativa la presencia de alumnos egresados de la Maestría en Educación Básica del IME asumiendo funciones de autoridad educativa en Oaxaca.

✚ Se han implementado, de manera significativa, diversas actividades curriculares para fortalecer la formación docentes de alumnos y egresados de la Maestría en Educación Básica, así como de los profesores oaxaqueños de todos los niveles educativos.

1.6 LIMITACIONES Y ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN

Las limitaciones de la investigación son todas aquellas restricciones del diseño de ésta y de los procedimientos utilizados para la recolección, procesamiento y análisis de los datos, así como los obstáculos encontrados en la ejecución de la investigación. Los obstáculos pueden ser diversos teóricos, metodológicos o prácticos que impiden realizar una investigación de validez universal.

Específicamente, en este caso, tienen que ver con las limitaciones del uso de instrumentos, pues éstos se redujeron a Ficha de Archivo y a Entrevista estructurada y Entrevista no estructurada a algunos sujetos (autoridades, alumnos, maestros), no pudiendo aplicar Cuestionarios y Grupo Focal (como inicialmente estaba programado) a egresados y alumnos que se habían pensado aplicar en los meses de mayo y junio, ya que las condiciones sociales por las que ha pasado el

magisterio oaxaqueño (a finales de 2013 e inicios del 2014, tiempo de corte de nuestra investigación) no fueron muy propicias al respecto.

Otros obstáculos de tiempo y disposición de los docentes fueron resueltos de manera eficaz y oportuna.

Los resultados no son extrapolables, solo aplicables a nuestro caso.

El alcance de este estudio se relaciona con todo aquello que se logra a partir de la realización de un proceso investigativo. Tiene que ver con los objetivos y las metas logradas, en otras palabras, indica hasta dónde se llegó con el desarrollo de la investigación y qué beneficios ofrece a la humanidad, en los ámbitos: social, educativo, económico, de salud, religioso, cultural, deportivo, etc.

Una vez que ha sido definido el problema de investigación, es necesario establecer el alcance de la misma. Como explica Hernández, Fernández y Baptista (2010), cuando se habla sobre el alcance de una investigación se indica el resultado que se desea obtener del estudio.

El investigador determina, según su conveniencia, preguntas y objetivos, cuál es el alcance apropiado para su investigación.

En nuestro caso, como arriba indicábamos, podemos decir que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y perfiles

importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis, como lo es, en este caso, el Programa de Maestría en Educación Básica del IME.

1.7 CONCEPTOS BÁSICOS

Desarrollo profesional: Pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes.

Educación Básica: La educación básica recibe ese nombre no porque sea la menos importante de todos los demás niveles sino, al contrario, porque representa la educación esencial y fundamental que sirve para adquirir cualquier otra preparación académica en la vida del individuo, porque representa el aprendizaje de los elementos necesarios para poder desenvolverse en la sociedad y dentro de su cultura y porque es la educación obligatoria que han de recibir todos los futuros ciudadanos.

La educación básica comprende en México lo que se llama la educación obligatoria: preescolar, primaria y secundaria: doce años de escolaridad; últimamente, el Bachillerato también se incorpora como obligatoria pero se está en proceso de consolidación que durará aún algún tiempo.

Egresado: L@s que terminan estudios en algún nivel educativo, en este caso, en Maestría de Educación Básica

Formación docente inicial y continua: La formación inicial es una tarea exclusiva que desempeña el Estado para docentes de educación básica, conforme lo establecido en el Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, se establece como líneas de acción estimular el desarrollo profesional de los maestros centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del *Servicio Profesional Docente*.

Otras alternativas para la formación docente continua se establecen por los programas que ofrecen instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, considerando programas de especialización o superación y perfeccionamiento profesional.

La formación docente continua: Es entendida como desarrollo profesional y, es la estrategia fundamental tanto para renovar su práctica, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

Perfil profesional: Es el que describe las capacidades y competencias de una formación inicial o continua, en este caso, del docente.

Posgrado: Los estudios de posgrado son los estudios universitarios posteriores al título de grado y comprenden los estudios de maestría y doctorado. Además se puede incluir a la investigación y a los cursos de especialización dentro de este ámbito académico.

La educación de posgrado en México, como en el resto de América Latina, es un fenómeno relativamente reciente. La mayoría de los programas vigentes fueron creados durante los últimos 30 años (Klubitshko, 1986) en países como Brasil, México, Venezuela, Colombia, entre otros.

En nuestro país, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue la primera institución que ofreció programas de posgrado en 1926. Sin embargo, fue a partir de 1946 cuando estos programas se separaron de la licenciatura, tal y como los conocemos hoy, un siglo después que la Universidad de Yale, la primera universidad estadounidense que ofreciera programas de este nivel (Ocampo, 1983).

En relación con el sector privado, la Universidad Iberoamericana (UIA) fue la primera institución en abrir programas de posgrado en 1948. No obstante, tal como ha sucedido en América Latina, en México, los estudios de posgrado comenzaron en la década de los sesenta y experimentó un crecimiento explosivo

durante los setenta y ochenta, cuando entra el proyecto de la tecnología educativa y se crearon las unidades de formación docente, donde se instituyeron los primeros programas de capacitación que, posteriormente, derivaron en los programas de posgrado dirigidos a la formación de docentes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO E HISTÓRICO-CONTEXTUAL

En este capítulo presentamos algunas reflexiones teóricas sobre diversos apartados, en relación con el origen y desarrollo del normalismo en México, la formación inicial, los problemas de la formación docente, las exigencias del desarrollo profesional, el docente de educación básica y el posgrado, cerrando con el Programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización.

2.1 ORIGEN Y DESARROLLO DEL NORMALISMO EN MÉXICO POSREVOLUCIONARIO

La historia de las instituciones formadoras de docentes en nuestro país ha atravesado por periodos de evidentes avances pero también de crisis. Estos períodos dan muestra de los múltiples problemas políticos, económicos y sociales que se viven y que modifican las políticas educativas de acuerdo a los intereses e ideologías gubernamentales. Las escuelas normales como formadoras de docentes no son ajenas a estos problemas y cambios políticos, económicos y sociales.

Hay que destacar el papel histórico de las normales y su importante aportación desde el proyecto de independencia y la necesidad de valores, del

movimiento armado de 1910 con el reparto agrario y la exaltación de los héroes y caudillos, la etapa desarrollista de (1940-1970) la cimentación del neoliberalismo y el desarrollo (1988-2013) son evidencia de ello; los profesores de educación reproducen las políticas de gobierno para que las etapas históricas sean posibles desde la instituciones formadoras de docentes.

Las semejanzas de las diferentes épocas en las políticas de formación docente de las escuelas normales tienden a repetirse considerando que la educación es una herramienta de los estados nacionales; en ellos se encuentra la certidumbre para fortalecer la identidad nacional y la posibilidad de corregir las disfunciones sociales y económicas que se presentan.

A partir de 1921 se presentan cambios importantes para las escuelas normales, basados en las políticas de acuerdo a los proyectos de educación nacionalista, rural, socialista, unidad nacional, Plan de Once Años, Reforma, descentralización, modernización y los retos actuales del normalismo.

En 1921 el entonces Presidente de la Republica Álvaro Obregón Salido (1920-1924) cambia al Ministerio de Instrucción Pública por la Secretaria de Educación Pública (SEP) poniendo al cargo a José María Albino Vasconcelos Calderón (José Vasconcelos) quien de inmediato efectuó su plan de fundación de escuelas rurales, escuelas de artes y oficios, bibliotecas, así como formación de nuevos maestros. El papel de José Vasconcelos y de Moisés Sáenz merecen un especial reconocimiento pues considera a la educación como un eslabón

fundamental para el desarrollo del país lo que permitió considerar la educación indígena, la educación rural la educación técnica.

Sin embargo, el nuevo modelo de la formación normalista se consolidó con la colaboración de Rafael Ramírez Castañeda quien, siendo colaborador de José Vasconcelos, logró concretar su experiencia en el modelo de las escuelas primarias industriales que implantó en las Escuelas Normales Regionales (Rurales); conjuntamente con Moisés Sáenz y Narciso Bassols García, elaboró los principios y normas para la educación rural. La primera Escuela Normal Regional (Rural) fue la de Tacámbaro, Michoacán.

En la propuesta para construir el modelo educativo confluyeron diversas visiones filosóficas y pedagógicas; entre ellas, el sentido de la educación socialista y la escuela activa propuesta por el pragmatismo pedagógico de John Dew y Dewey.

Las primeras normales trabajaron un plan de dos años combinando materias académicas con el aprendizaje de labores agrícolas y oficios.

Ante la falta de experiencias con el normalismo, la SEP propuso que cada director de escuela normal trabajara esquemas organizativos y administrativos que se consideraran convenientes.

En 1926 se diseñó un plan de estudios de manera formal que rigiera a las escuelas normales. En la legislación de 1927 se acordó que todas las normales tendrían internado y que los alumnos contarían con becas (Cibera, 2001).

La perspectiva planteada para las Normales Rurales se consideró como un gran acierto para la construcción del México moderno. Las principales concepciones que justificaban la organización en internados de las escuelas normales rurales se alimentaban de una visión restauradora de la sociedad soviética después de la revolución de octubre de 1917 (Revolución Bolchevique), cuyo referente es la experiencia pedagógica en Rusia, y que Makarenko difundió en sus libros y conferencias; en síntesis, una perspectiva socialista de la educación para la formación inicial de docentes.

El quehacer social de estas instituciones se centraba en la formación de maestros normalistas rurales, quienes cumplirían un papel importante para la construcción de un nuevo concepto de nacionalismo, y que requería un perfil especial del profesor egresado con mayor autodisciplina, formación para el autogobierno y las formas de convivencia democrática que se habrían de difundir por el ejercicio de la práctica docente.

En 1932, las escuelas normales rurales representaron la expresión de un nuevo esquema para el incipiente sistema educativo posrevolucionario, donde el campo se convierte en un eje esencial de la política nacional. Por eso, las escuelas normales rurales, pasaron a depender del Departamento de Enseñanza

Agrícola y Normal Rural, propiciando el surgimiento de las Escuelas Regionales Campesinas que eran la fusión de todas las Normales rurales y las Centrales Agrícolas e, incluso, de Misiones Culturales, debido a que en los años treinta la preocupación oficial era incrementar la producción y los medios de sobrevivencia del campesinado en el proceso de transformación iniciado en la década anterior, como base en el proyecto de nación necesario en una nueva reconstrucción social de clases que los ideales revolucionarios planteaban.

Un cambio importante para el gobierno de las instituciones es el que ocurre en 1934, a partir del establecimiento de un nuevo Reglamento donde se estipulaba que el gobierno y la dirección de la escuela estaba a cargo del Director, así como la figura del Consejo Técnico que tendría a su cargo la valoración de las faltas al Reglamento y se encargaría de aplicar las sanciones correspondientes; con ello, las prácticas democráticas tuvieron balances diferenciados de acuerdo al contexto y circunstancias de las instituciones.

El incipiente crecimiento normalista en algunas instituciones fortalecieron procesos democráticos y en otras se dieron acciones autoritarias. Debido a estas circunstancias los estudiantes normalistas se agruparon y formaron en 1935, la *Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México* (FECSM); dicha organización protegía y defendía a los alumnos de las injusticias que cometían los directores y maestros de dichas instituciones.

En ese momento histórico del normalismo mexicano, los gobiernos posrevolucionarios estaban impregnados de una ideología socialista que sirvió para impulsar una educación socialista, específicamente, en el sexenio del Gral. Lázaro Cárdenas (1934 - 1940), lo que confrontó con la ideología cristiana, cuyo punto álgido se había ya presentado en el conflicto cristero en tiempos del ex presidente Calles.

La reconversión del sistema económico modificó de manera rápida la política, creando inconsistencias fundacionales del estado posrevolucionario; se encontraron con las dificultades de un sistema económico que no lograba satisfacer las necesidades más apremiantes de la educación, promoviendo una tendencia educativa que se conoce con la expresión de Escuela de la Unidad Nacional. Y se inicia una política de *modernización educativa*. Las escuelas normales rurales dejaron de tener un lugar importante en el discurso educativo reduciéndoles el presupuesto y, al igual que en otras dependencias de la SEP, se depuró al profesorado y al estudiantado calificado de "comunista".

En el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho (1940 - 1946) se reconstruyó el tejido social de los educadores truncando de manera drástica la visión socialista del cardenismo para implantar nuevas bases jurídicas que ajustasen la educación a los requerimientos del capital nacional y extranjero.

Como parte de un ejercicio que nos lleve a develar los elementos tangibles y subyacentes de las escuelas formadoras de docentes, cabe precisar que la

escuela se configura desde la misma intención ideológica que tienen los gobiernos. Así, la escuela forma parte de los apartados ideológicos del estado que tiene como función imponer una visión del mundo por lo que la formación docente históricamente se circunscribe en un imaginario que reconstruye desde la escuela el sujeto ideal para cubrir en el tiempo y espacio los proyectos de gobierno.

De este modo, el periodo de Ávila Camacho se caracteriza por el cambio de rumbo de las políticas educativas, con lo cual se corta de manera brusca la intención cardenista y se reforma nuevamente el Artículo 3° Constitucional quitando la connotación socialista de la educación.

Ya desde el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952 - 1958), se veía la necesidad de planificar un desarrollo educativo que diera respuesta a la explosión demográfica dada en casi todos los niveles que atendía la SEP. Sin embargo, con Adolfo López Mateos (1958 - 1964) y en el segundo período de Jaime Torres Bodet en la SEP, se elaboró el Primer Plan Nacional de Educación denominado 'Plan de Once Años', que permitía cubrir la demanda de la educación básica y se requería formar profesores que resolvieran la carencia en las zonas rurales. Esto surge con una clara influencia de los trabajos y recomendaciones de la UNESCO, donde Jaime Torres Bodet había sido Director General (1948 – 1952). Constituye un primer antecedente de la influencia de los organismos internacionales.

En 1959 se integró una Comisión preparatoria para la revisión de los planes y programas de la educación preescolar y primaria; el diagnóstico indicaba que dicho currículo estaba sobrecargado y que, en lo general, conducía a una enseñanza más verbalista que activa, y más atenta a manifestar su ambición teórica que a responder adecuadamente a las necesidades concretas de los alumnos en el campo y en la ciudad. Por eso, se diseñaron los nuevos programas en 1960 en educación básica, pero en la educación normalista se resolvió aplicar dicha reforma a manera de plan piloto en nuevas instituciones que denominaron Centro Regional de Educación Normal; este plan piloto de reforma en normales tendría ‘como finalidad principal mejorar la calidad de la formación docente de los futuros maestros para que sus estudios fueran realmente los más apropiados a su función’; esta reforma reduciría el costo operativo mucho menor que, en México, las normales rurales del país, que llegaron a ser veintinueve.

Debido a que los egresados de las normales rurales tenían (y siguen teniendo) la característica de identificación e integración a los diversos movimientos rurales y urbanos que se han generado desde la fundación de estas instituciones con la ideología de la Internacional marxista, por eso, en 1968 muchos normalistas participaron abiertamente con el movimiento estudiantil, lo que tuvo como represalia el cierre de catorce normales rurales.

Para contrarrestar esta cercanía política y también con la finalidad de propiciar un desarrollo intelectual y moral de los futuros docentes se diseñó en 1975 un nuevo Plan y Programa de estudios en todas las instituciones formadoras

en el cual se indicaba que los jóvenes después de haber estudiado su educación secundaria ingresaban a la educación normal que se cursaba en tres años de estudio.

Con Miguel de la Madrid (1982-1988) se implanta en México los planes económicos y político-culturales neoliberales; en este periodo se empiezan a plantear las reformas estructurales con acciones de gobierno al liberalismo social como eje rector del nuevo modelo económico. Estos hechos de la vida nacional impactaron el sistema educativo, pues se necesitaban valores diferentes en el sujeto que alimentara esta nueva visión del país; así, la educación se transforma y en consecuencia se impone a las escuelas formadoras de docentes asumir también un nuevo rol.

En este mismo sexenio, las políticas educativas se plasmaron en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984 - 1988); el Programa planteaba una revolución educativa con seis objetivos, siendo el primero, el elevar la calidad a partir de la formación integral de docentes que, aunado a las exigencias de profesionalización del magisterio, dio origen al Plan de estudios 1984 que exigía para el ingreso estudios del nivel medio superior, y estaba diseñado para cuatro años durante los cuales se generarían docentes capacitados para la investigación educativa y al mismo tiempo se les preparaba para su labor áulica, así como la reforma de los estudios de normal, la descentralización de la educación básica como la normal y un primer año de preescolar para niños de 5 años. Estos programas tenían pretensiones de

revolución educativa, sin que éstas se pusieran en práctica en su totalidad (Martínez Rizo, 2001).

Bajo premisas neoliberales, Carlos Salinas (1988-1994) retoma la descentralización educativa, ya que en 1992 se firma con el SNTE el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y, posteriormente, con Ernesto Zedillo (1994 – 2000). Esta ‘modernizada’ reforma educativa con su nueva Ley General de educación implicaba la modificación de la Constitución en los Arts. 3 y 130 que impuso como obligatoria la educación secundaria y la búsqueda de calidad y equidad en la cobertura educativa

El Programa contenía políticas sobre: educación básica, la formación de docentes, educación de adultos, capacitación para el trabajo, educación media superior, educación superior, el posgrado y la investigación, los sistemas abiertos, la evaluación y los inmuebles educativos (Solana et al, 1982).

En lo que respecta a la formación docente, se implementa el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP, 1995) y el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales 1997. Con él se consolida el Programa Nacional de Carrera Magisterial y, para mejorar la calidad educativa, se echan a andar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, la Gestión en la Escuela Primaria y la Red Escolar (EDUSAT).

Con Vicente Fox (2000-2006), se genera el documento Bases para el Programa sectorial de Educación (2001-2006); se implementan diversos Programas, entre ellos, Programa Escuelas de Calidad, Programa de Fomento a la Investigación Educativa, Programa de Innovación y Calidad.

La llegada de Felipe Calderón (2006-2012) amplía la cobertura y calidad educativas con el Programa Escuelas de Calidad (PEC), Programa de Fomento a la lectura (PRONAL), Sistema de Formación Continua y Superación Profesional, la Evaluación Universal para docentes, y el enfoque por competencias en el Currículum de la Educación Básica.

De los periodos presidenciales del año 2000 a la fecha (Fox, Calderón, Peña Nieto) se mantienen las políticas neoliberales donde la educación ha sido reformada en tres ocasiones, en educación básica, y dos en educación normal, Reformas uncidas a los planes sexenales como ha sido recurrente a los largo de la historia de México. En los últimos dos periodos se han emprendido reformas con una clara defensa de las competencias y en donde se traza una ruta para que a partir de la escuela se dote a los sujetos de las competencias que le permitan *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*. Estos ideales educativos incluidos en el Informe Delors de la UNESCO convirtieron de manera especial a la educación como el motor responsable de corregir las disfunciones sociales de la humanidad actual, en el caso de México, a un cambio drástico en el sistema educativo nacional.

El inicio del nuevo milenio trajo de la mano la radicalización de los sistemas educativos en el mundo; como una acción obligada por parte de los organismos financieros mundiales como lo son el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que determinan que todos los países apresuren medidas que efficienten los servicios educativos. Cabe destacar que las diferentes medidas iniciadas se vinculan al Informe de la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI.

Es necesario hacer énfasis que desde el periodo foxista se cambia la educación básica bajo un considerando eficientista pero se quiso cambiar el sistema educativo nacional, sin tener en cuenta a las Escuelas Normales como responsables de la formación de los docentes de la educación básica.

Actualmente persisten 16 Normales Rurales a nivel nacional, en su resistencia por sobrevivir bajo la constante persecución oficial; sin embargo, gracias a su tradición de lucha, se mantienen agrupadas en la *Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México* (FECSM).

Hoy en día, no se tiene la certeza de cuántas normales existen, a pesar de que la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES), publica una relación de aproximadamente 120 normales en el país; sin embargo, los datos no son confiables debido a que para el caso de Oaxaca aparecen solamente tres escuelas normales cuando en realidad son doce

normales en el estado: once son de formación inicial y una superior (para docentes de educación secundaria). Cubren, cuatro de las ocho regiones del estado y ofertan licenciaturas en primaria, preescolar, educación especial y educación física. La escuela normal superior ofrece licenciaturas para educación secundaria en diferentes especialidades. Las escuelas normales del sistema escolarizado son: Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca, Escuela Normal de Río Grande, Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca, Escuela Normal de Educación Especial de Oaxaca, Escuela Normal Experimental de Huajuapán, Escuela Normal Experimental de Teposcolula, Escuela Normal Experimental Presidente Lázaro Cárdenas, Escuela Normal Experimental Presidente Venustiano Carranza, Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulápam, Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca del sistema no escolarizado (Civera, 2000).

2.2 LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

La formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo han sido elementos centrales de los diagnósticos educativos, donde se ha puesto especial atención a partir de las políticas de reforma y de las estrategias con la intención de elevar la calidad de la educación. Los programas para mejorar los sistemas educativos en América Latina, al igual que las reformas europeas, han incluido iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la

profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que se encuentran desempeñando la labor docente.

Al discurrir en las innovaciones pedagógicas y las políticas educativas, lo primero en lo que se piensa es en la problemática del docente y la calidad de su formación. Históricamente, los sistemas escolares se centran en el maestro como actor educativo insustituible. Pese a los avances de las Nuevas Tecnologías (TIC) y de las necesidades que presentan las escuelas actuales, se vislumbra que el docente es y seguirá siendo el protagonista de cualquier innovación educativa.

Los docentes, históricamente, son los ejecutores, mediadores y protagonistas activos y reflexivos de la transformación educativa. La importancia de reconocer el papel del docente en el proceso educativo no implica dejar de lado los rasgos que históricamente configuraron su tarea, y, por lo tanto, es necesario sentar las bases de una nueva identidad profesional. Los cambios acelerados que vivimos en la sociedad actual en la economía, política y cultura, entre otros, junto con los roles personales que nos toca desempeñar, nos obliga a redefinir la tarea docente, pues, también hoy, se sigue señalando al docente como elemento clave en las transformaciones educativas.

Sin embargo, es necesario incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información (TIC) a los procesos de aprendizaje y enseñanza, donde necesariamente se reforme el currículum y se capacite a los docentes para que utilicen las TIC en sus clases. En todos los programas de calidad o iniciativa

educativa del gobierno se incluyen en algún momento la formación y actualización de los docentes en las TIC como ámbito de intervención y estrategia de cambio.

Los sistemas educativos latinoamericanos atraviesan por graves problemas, tales como las profundas inequidades sociales y la pobreza extrema, afectando en gran medida a los niños y jóvenes en edad escolar. Cabe señalar que las políticas tendientes al fortalecimiento profesional de los docentes y el discurso que los ubica como actores principales del cambio, son una medida justa y necesaria, que produce una serie de tensiones y riesgos, sobre todo, cuando las políticas educativas no atienden las condiciones materiales en las que el docente desempeña su tarea (Valillant, 2005).

Es importante que las políticas sean articuladas entre organismos y sectores del Estado para que en forma simultánea sean atendidos los diversos aspectos que influyen en el mejoramiento de la calidad de la educación, considerando el desarrollo curricular, infraestructura y equipamiento escolar, sistemas de evaluación, trabajo colaborativo en el contexto social, entre otros.

En las últimas décadas, las políticas de Reforma Educativa se enfocaron en la evaluación del “docente”. Esto trajo como consecuencia una serie de discursos y programas, cuyos rasgos sobresalientes han sido:

- La hiperresponsabilización de los docentes por los cambios a lograr, que condujo a la sobrecarga de demandas en contextos de difícil implementación y con escasos recursos.
- La descalificación de los docentes como agentes legítimos y responsables de la tarea de transmisión cultural al ubicarlos en el lugar del *no saber*, sujetos del déficit a los que hay que capacitar.
- El predominio de una “lógica instrumental” de la capacitación que limita su agenda al simple manejo de las tecnologías bajo el imperativo de la innovación y la necesidad de implementar cambios en el sistema educativo (Vezub, 2007).

La formación continua de los docentes, hoy, es asociada con el cambio educativo y desde una lógica lineal y a conveniencia de las políticas impuestas. En primer lugar, se define cuál es el sentido de la transformación que se espera y, posteriormente, los expertos diseñan los cursos de perfeccionamiento para concretar las políticas de la Reforma Educativa en vigor. Sin considerar los diferentes contextos reales de las escuelas, esta perspectiva de formación apuesta al efecto cascada, al rol multiplicador de las innovaciones que suponen asumirán los docentes en formación, una vez que se incorporen a sus centros de trabajo.

Actualmente, la práctica docente debería ser consecuencia y efecto directo del programa de formación implementado. Sin embargo, ningún programa de

formación y actualización se reproduce de forma automática en la práctica docente pese a los cursos, talleres, seminarios o jornadas que se realicen, ya que los contextos sociales, económicos y culturales de las escuelas no lo permiten.

Labaree (2000) argumenta que la naturaleza del trabajo docente encierra una serie de rasgos que a simple vista lo hacen parecer una profesión fácil, a pesar de ser sumamente compleja. El cambio y la crítica de los paradigmas racionalistas y tecnócratas que buscaban regular y homogeneizar la enseñanza durante varias décadas produjeron una nueva conciencia del trabajo docente.

Dubet (2004) muestra el deterioro de los principios y valores de la escolarización actual, provocando que la autoridad cuestione la función del docente. Ahora los maestros, desprovistos de legitimidad, que ayer le proporcionaba el gobierno y la sociedad, se encuentran solos frente a la demanda de mayor calidad en su formación

Los docentes no son los únicos responsables de los resultados y de la mala calidad del sistema educativo, por lo tanto, no pueden asumir el desafío del cambio en forma aislada e individual. Si bien tienen un rol protagónico, para poder cumplir con su tarea es necesario implementar políticas sustentables y sostenidas durante su formación profesional y la mejora de sus condiciones laborales; considerando que los sistemas de formación respondan a los escenarios sociales y culturales. En este marco nos proponemos, a continuación, analizar los principales problemas de la formación docente.

2.3 LA FORMACIÓN DOCENTE HOY: LOS PROBLEMAS

En el análisis que sigue mencionaré los problemas de la formación docente: la organización institucional y la regulación de la formación, los aspectos curriculares, los modelos y enfoques de la formación y los formadores, los profesores de la formación docente.

2.3.1 La formación docente y la organización de las instituciones

La formación de los maestros no sólo es asunto central para mejorar la educación sino constituye el mecanismo fundamental para re-oxigenar el sistema educativo: la formación docente es la vía por la que el sistema renueva sus prácticas, cuestiona sus tradiciones, acepta nuevas visiones teóricas, se abre al conocimiento y se revitaliza (Latapí, 2003).

En un país de desigualdades e inequidades, como lo es México, donde la preocupación fundamental es la sobrevivencia dentro de una depresión social, de mermadas oportunidades, la profesión docente tiene la posibilidad de estar en contacto directo con lo humano.

Hay una insatisfacción social respecto al desempeño de los egresados de los diferentes sistemas formación inicial ya que no ha sido atendido en los requisitos de ingreso la vocación de los candidatos.

Un estudio de Beatriz Calvo (1989: 144) sobre educación normal y control político concluyó que en la Escuela Nacional de Maestros las dos terceras partes de los estudiantes confesaban haber elegido la carrera por sus ventajas materiales y prácticas (carrera corta que les daba el diploma de bachillerato y el de maestro de primaria, les aseguraba una plaza federal con sueldo y prestaciones de por vida, o por haber sido ésta la decisión de sus padres), y sólo 37.5% estudiaba por *vocación al magisterio*.

Al preguntarles, también, si pensaban perseverar en el magisterio a largo plazo, 36.4% opinó que pensaban abandonarlo y 27.3% que planeaban combinarlo con el estudio y ejercicio de otra carrera.

Se señala también la incapacidad del curriculum para proporcionar una formación humana integral y de verdadera calidad, que desarrolle las destrezas intelectuales básicas –de análisis, síntesis, relación, inferencia, comunicación, etcétera–, los valores, la autoestima, la madurez emocional y las relaciones interpersonales.

El maestro es un profesional del conocimiento, obligado a estar atento a su continua evolución tanto en las disciplinas que enseña como en las ciencias de la enseñanza y del aprendizaje. Esto debiera marcar su formación inicial y ésta debiera ser la orientación predominante de los programas de actualización, sin embargo los modelos de formación y actualización se muestran debilitados.

Aunque son diversos los sistemas de formación inicial en el mundo, hay consenso internacional en que deben reunir cuatro componentes:

- Una formación humana integral
- Una sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar
- Conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza.
- Una didáctica de la enseñanza.

Considerar estos cuatro componentes para la formación inicial del docente se hace necesario para tener una mirada educativa con altos estándares de calidad, que permitan y propicien evaluaciones internas y externas, escuelas con organizaciones autónomas que egresen alumnos competentes (Bullough, 2000).

La Formación del docente desde sus inicios le permitirá ser gestor de aprendizajes significativos, traductor de deseos y aspiraciones de los niños y jóvenes, y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación. La sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a su profesión nuevos significados y roles (Latapí: 2003).

En América Latina, y sobre todo en México, la formación docente inicial se caracteriza por la heterogeneidad de las instituciones que la imparten, con escasa articulación y coherencia en la formación de los docentes.

En búsqueda de una mejor respuesta a la problemática de la formación docente inicial, donde las normales no han dado la respuesta esperada, se buscó en la universidades pero, tampoco, resolvieron el problema, ya que cuando la formación docente pasó a las universidades se ganó en excelencia académica y actualización de contenidos pero se desvinculó de la práctica y de los subsistemas para el cual los docentes se preparan: escuelas primarias y secundarias. Se hizo más evidente la distancia entre la formación y las necesidades de la práctica docente y se acentuó el divorcio entre teoría y práctica en el contexto escolar.

2.3.2 Las cuestiones curriculares en la formación docente

Al ingresar los maestros al ejercicio docente se enfrentan en sus primeras prácticas con la formación recibida que han tenido, en el mejor de los casos, un mayor peso teórico y con contenidos fragmentados, lo que le dificulta un desempeño profesional con un claro objetivo de trabajo, donde pierde de vista el objeto de conocimiento, la lógica disciplinar y la lógica didáctica propia de la enseñanza y el aprendizaje, lo que propicia una distancia entre la formación recibida y la realidad educativa.

Es necesario considerar que la formación docente tiene el objetivo de formar para la vida laboral. Las características de ese trabajo y sus contextos de realización deberían constituir elementos clave a la hora de diseñar procesos formadores (Diker: 1997).

En la mayoría de las instituciones formadoras de docentes, el curriculum está enfatizado sobre materias teórico prácticas que fundamenten el acto de

enseñar y aprender y deja de lado las materias para una formación social, cultural que en el futuro les permita a los docentes entender los problemas sociales y educativos contemporáneos como la diversidad, la muticulturalidad, etcétera. Por lo que es necesario que el currículum permita la construcción de nuevas estrategias de intervención.

Los Planes de estudio no asignan horas de clase a la formación de cultura general, sin fines de enseñanza. En la revisión de diferentes currículums muestran una clasificación tradicional del conocimiento para la formación docente: en las carreras para docentes de educación básica predomina la formación teórico-práctica, mientras que para los docentes de nivel medio o enseñanza secundaria se insiste en la formación de la disciplina que va a enseñar

Las prácticas de formación presentan una escasa reflexión acerca del sentido de la enseñanza en los contextos actuales, en el marco de la reconfiguración del trabajo y de la identidad de los docentes y de las nuevas condiciones socio-culturales que producen la subjetividad de los alumnos. Paralelamente, se aumentan las exigencias de la sociedad a los docentes, se les pide que asuman nuevas y más responsabilidades y se cuestiona al profesor que solo se dedica a la transmisión de conocimientos, produciéndose una ampliación de su tarea a nuevos ámbitos. Esto genera una sobrecarga de tareas y responsabilidades en contextos en los cuales el docente está lejos de dominar y controlar para efectuar la enseñanza (Vezub, 2005).

El trabajo y la cultura colaborativa entre los docentes, así como el diseño de proyectos han comenzado a tomar auge y en algunos casos exigido por las instancias educativas oficiales. Pero, falta incorporarlo de manera sistemática a la formación permanente de los docentes y, por lo tanto, al currículum; esto podría traer mejores prácticas y experiencias de enseñanza y aprendizaje.

2.3.3 La realidad de los modelos en la formación docente

Enfrentamos una realidad donde los enfoques curriculares de la formación siguen basados en modelos epistemológicos tradicionales que no responden a las exigencias de la formación para una nueva sociedad de la información y el conocimiento. No se considera que el conocimiento cambie de manera permanente y en forma acelerada en contextos diversos y multiculturales. Pese a que los nuevos currículos de la formación docente insisten en que la práctica debe ser el eje principal para que se generen estrategias innovadoras y creativas, en la mayoría de las instituciones formadoras de docentes se insiste en métodos tradicionales de enseñanza con explicaciones teóricas sin una propuesta de aprendizaje más crítico o reflexivo, lo que no da claridad al docente que inicia su práctica profesional, y, en el mejor de los casos, repite su propia experiencia de aprendizaje.

El enfoque de la didáctica crítica en la práctica docente, si bien hacía una propuesta de trabajo crítico y participativo rechazando los modelos de formación

tradicionales, condujo al extremo, ya que se dejó sin atender la formación del *practicum* (el que sabe hacer).

Ante la incipiente experiencia del docente al iniciar su práctica, éste depende de los modelos formalmente adquiridos en su formación y, para resolver situaciones y problemas acuden a sus saberes teóricos y a sus escasas competencias en la práctica. Por esto es importante la reflexión y el análisis de la práctica durante la formación docente inicial (Vezub, 2002).

Los currículums actuales para la formación docente incluyen una formación práctica desde su inicio y de articulación con materias pedagógicas, didácticas y disciplinares. Pese a esto, los docentes que inician su práctica profesional tienen que construir su propio conocimiento sobre la práctica en condiciones adversas. En las instituciones formadoras y en las escuelas donde realizan sus prácticas los estudiantes es frecuente la disonancia de los modelos de enseñanza.

La práctica no es formadora por sí misma, no alcanza con observarla y sumergirse en ella. El conocimiento de la práctica supone conectar el conocimiento local, situacional de los profesores con las preocupaciones sociales, culturales y políticas del contexto y con el conocimiento experto proveniente de la investigación educativa (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

No se han logrado formar nuevas concepciones de la función docente que rompan con las formas tradicionales de la práctica docente, por lo que se refuerza

en la formación un perfil docente que no responde ante los nuevos retos que plantea la escuela contemporánea, los perfiles de sus estudiantes, los roles a desempeñar y las condiciones socioeconómicas preponderantes.

Se han iniciado nuevos proyectos de formación centrados en la escuela, donde se atienden problemáticas específicas en un trabajo colaborativo que conlleva necesariamente a un trabajo de investigación situado en la realidad educativa (Davini, 1995).

Con la atención centrada en la escuela se pretende resolver la mayor parte de los problemas detectando situaciones reales y significativas de los colectivos docentes, los que al mismo tiempo se convierten en objetos de reflexión y análisis de su propia práctica.

La formación docente, tanto inicial como permanente, se estructura a partir de un currículo de naturaleza conceptual y un conjunto de experiencias prácticas. En el inmenso panorama que componen las múltiples formas de enfocar la formación de docente, podemos clasificarlas atendiendo a cuatro categorías relevantes: el nivel de definición; el significado y sentido que se da a la formación; el enfoque instruccional que se adopta de manera preferente, y los métodos y técnicas didácticas que suelen emplearse. La aplicación de estas cuatro categorías da lugar a tres modalidades bien diferenciadas de formación, a las que podemos denominar: pre-constructiva, re-constructiva y co-constructiva, tal como se muestra en el cuadro 1 (Monereo, 2010).

Categorías Modalidades	Programa formativo	Significado de formar	Enfoque instruccional preferido	Método y técnicas usuales
Pre-constructiva	Pre-definido y cerrado	Modelar para que pueda reproducirse.	Instrucción directa de operaciones	Presentación de modelos y exposición dialogada
Re-constructiva	Indefinido y abierto	Conflictuar para que se optimicen los procesos.	Reflexión en y sobre la acción	Análisis de casos, uso de historias profesionales y anecdóticos
Co-constructiva	Acotado y negociado	Re-describir para que se adopten decisiones autónomas.	Cesión del control y regulación de las decisiones	Pensamiento en voz alta, análisis de segmentos interactivos, situaciones de docencia compartida

Cuadro 1. Comparación entre los enfoques de formación del profesorado prevalecientes (Monereo, 2010)

2.3.4 Los formadores de docentes

Los formadores de docentes son los académicos dedicados a formar a otros profesionales de la educación, de manera inicial, continua o permanente. La Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce como instituciones formadoras y actualizadoras de docentes a las escuelas normales, a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como a las universidades e instituciones públicas y privadas que ofrecen programas para la formación de profesionales de la educación.

La Ley contempla un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación inicial y básica, incluyendo la especial, indígena y física, así como la actualización y superación de los docentes en servicio. Sin embargo, no se hace mención de las condiciones de los académicos que harían posible la formación inicial, la actualización o la superación profesional a través de los programas de especialización, maestría y doctorado, el desarrollo de la investigación y la difusión de la cultura educativa (Aguerrondo, 2004).

Es muy poca la información con la que contamos sobre el perfil profesional de este académico, las identidades profesionales e incluso los valores con los que debe de contar un formador de docentes. En el marco de las políticas educativas preocupadas por elevar la calidad de sus docentes, se aumentaron las exigencias hacia el subsistema formador estableciendo nuevos controles y parámetros para su funcionamiento y para su ingreso, aplicando políticas de selección, promoción y evaluación, así como la revisión de trayectorias profesionales y de formación

Al revisar lo que sucede en el ámbito de la formación de docentes, nos encontramos con que no existen espacios que los preparen para desempeñar la función docente. Algunos docentes que trabajan en la formación inicial se ocupan además, en dar cursos y/o talleres de actualización profesional. Éste, también, es un campo laboral en el cual se desempeñan muchos egresados de las

licenciaturas universitarias en educación. Sin embargo, en ninguno de los dos casos existe una preparación específica para el ejercicio de la formación docente.

Cuando los docentes de las universidades están a cargo de los cursos y talleres de actualización profesional, los que asisten a dichas jornadas reconocen su alto nivel de preparación científica, el manejo y actualización de los contenidos que transmiten y la calidad de la bibliografía que recomiendan, pero carecen de una formación pedagógica y didáctica necesaria que permita reconocer las características de niños y jóvenes en edad escolar, así como la organización de los centros escolares y de los diferentes contextos sociales.

Al final de la década de los noventa, ante la necesidad de contar con docentes que se incorporaran a las escuelas formadoras de formadores, se optó por invitar a profesores de educación básica a participar en éstas, ya que una de las líneas de formación curricular requería fortalecer el referente de la experiencia real en el campo laboral. Sucede en algunas carreras universitarias donde se aportan a la formación de los futuros profesionales experiencias en ámbitos laborales reales. El modelo de formación profesional de mayor referencia al respecto con vinculación teórica-práctica es la carrera de medicina; la mayor competencia que se adquiere para el ejercicio de la profesión es en las prácticas hospitalarias, bajo la tutoría de algún médico con experiencia.

Tanto en los docentes universitarios, en los docentes de educación básica y en los formadores de docentes, se requiere tener un mayor nivel profesional que

les permita desempeñar su función docente por lo que los posgrados representan una opción para alcanzar mayores niveles de profesionalización (Fullan, 2002).

2.4 LAS PRETENSIONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA

El desarrollo profesional del docente debe tener una concepción teórica y práctica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. Esto implica que los docentes experimenten tanto el rol de estudiantes como de profesores, centrando su atención en la profundización y comprensión de los procesos que se viven, donde se involucre en tareas concretas de enseñanza, aprendizaje, evaluación y observación que le lleven a la recuperación de lo vivido, y le de elementos para la reflexión y la experimentación. Lo anterior bajo una metodología de trabajo colaborativo donde se establezcan relaciones sustantivas de comunicación y solución de problemas de la comunidad escolar.

Esto traería como alternativa un nuevo modelo de formación docente, donde se cuestione permanentemente qué, cómo y cuándo aprenden los docentes, sin dejar de lado las políticas educativas para mejorar las estrategias de formación docente (Birgin, 2006).

A pesar de que se está perfilando un nuevo modelo para la política del desarrollo profesional docente, la reforma del currículum requiere de políticas que promuevan estructuras innovadoras y acuerdos institucionales para el aprendizaje de los maestros.

Para rediseñar la educación se exige de un replanteamiento sobre la preparación y el desarrollo profesional de los docentes, fundamentados en un currículum que permita una formación real y concreta que le lleve a una praxis, así como comprender e investigar los procesos de construcción permanente de saberes.

2.4.1 Nuevas disposiciones institucionales para el desarrollo profesional

Es necesario crear nuevas formas que mejoren el aprendizaje individual y colectivo. Y de este modo se cambiará la forma tradicional individualista y memorística con una capacitación en el servicio por otro que ponga al centro la cuestión de la compartida revisión crítica y creativa de la propia práctica. De esta manera se ofrecerán rango de oportunidades que permita a los propios maestros compartir sus saberes y manifestar lo que desean saber y aplicar lo aprendido en contextos específicos. De esta manera el desarrollo profesional participaría en experiencias colaborativas que les ayuden a revisar críticamente su quehacer y en consecuencia generar los cambios que crean pertinentes en el sistema educativo.

Estas nuevas estructuras de formación continua ofrecen nuevas oportunidades de formación tanto dentro como fuera de las escuelas. Pueden estar inscritas en las organizaciones profesionales o en los comités de apoyo permanentes.

2.4.2 Nuevas estructuras y oportunidades fuera de la escuela

Como decíamos, estas nuevas formas de aprendizaje del maestro en constante formación continua tienen que ver con la formación o con la consolidación de colectivos profesionales en donde los maestros no solo refuercen su identidad profesional sino que, sobre todo, sean ámbito de reflexión de creación de sugerencias para el cambio del sistema educativo. Una forma significativa de aprendizaje de los maestros consiste en la participación en colectivos profesionales, que van más allá del salón de clases y del plantel. Estas *comunidades o academias* como otros las denominan pueden organizarse por líneas de innovación e interés por asignatura o contenidos, en función de ciertos asuntos pedagógicos, o bien, de acuerdo con cambios escolares específicos, favoreciendo el diálogo que permitan enfrentar los retos ante los cambios que presentan la realidad social o las imposiciones de las políticas educativas vigentes.

Algunos ejemplos de estas comunidades son:

- Colaboraciones de diferentes instituciones para la formación docente (escuelas, institutos, universidades, etc.) encargadas de desarrollar programas de estudio de innovaciones o investigaciones. Cuando se da una relación de verdadera colaboración, se pueden crear formas de conocimiento más eficaces en la educación. Este acercamiento dialéctico entre teoría y práctica contextualizada genera una sólida *praxis*.

- Redes de maestros y escuelas. Estas redes consisten en tener contacto con otros maestros de manera crítica, para analizar y reflexionar juntos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Se comparten las experiencias y las innovaciones, con un sustento pedagógico que pueda ser evaluadas permanentemente.

Estas dos propuestas de relación colaborativa han dado ya en la práctica positivos resultados. Son herramientas eficaces de aprendizaje porque los maestros sienten que se revisan problemas reales y contextualizadas relacionando experiencias muy diversificadas más allá del propio contexto, relacionando poblaciones escolares muy disímiles que posibiliten aventurar nuevas formas de trabajo para atender a las personas en el tratamiento de problemas auténticos dentro de su muy particular realidad escolar: asociaciones como: organizaciones de arte y cultura (música, danza, teatro, artes visuales, etc.), clubes deportivos, proyectos de alfabetización entre otras, que no solo proporcionan información esencial sobre los hogares y las zonas donde viven sus estudiantes, sobre los intereses y logros fuera de la propia escuela. De esta manera el vínculo escuela y sociedad será ampliamente efectiva.

2.5 LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SU INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

El propósito de los estudios de posgrado es formar, actualizar y profesionalizar al docente. Sin embargo, para poder concentrar la variedad de concepciones, es importante plantearse una cuestión: ¿cuál es el valor formativo del posgrado en la

profesionalización del docente de educación básica y normal? Paralelamente, la política de formación de profesores está ligada a una estrategia de profesionalización, cuyo propósito es avanzar en el proceso de reconocimiento de la docencia como una actividad profesional, lo cual ha implicado la acreditación de mayores niveles de escolarización y la obtención de un grado, particularmente a través de los estudios de licenciatura, y un incremento en los estudios de posgrado, en especial de maestría.

Desde la perspectiva sociológica de la profesionalización puede ser definida en dos vías: la primera, como la capacitación, actualización y superación en el desarrollo profesional del docente, lo cual implica mayores niveles de escolarización. La otra perspectiva considera el mejoramiento de las condiciones laborales del magisterio: la estabilidad contractual, el nivel de ingresos y la movilidad o ascenso en el nivel escalafonario, tanto vertical como horizontal.

Para los docentes, esto constituye un doble reto: hacerse de los conocimientos, habilidades y aptitudes para su desarrollo personal y profesional, pero, también, traducirlos a su actividad laboral, de modo que efectivamente se provea de ellos a los estudiantes de la educación básica y media superior a fin de garantizarles un nivel de competencia que los habilite a lo largo de su proceso de formación personal y profesional.

Ha existido un incremento significativo en las oportunidades para acceder a estudios de posgrado, pero esto ha traído ciertas dificultades en la calidad

requerida. La ambigüedad de principios básicos que orienten el desarrollo de estos programas y de una política nacional que los sistematice y racionalice tiene como consecuencia un cierto grado de confusión acerca de sus objetivos. Con toda la presión para que los maestros tengan posgrados, hay un incremento de maestrías, prácticamente cualquier grupo o institución que se lo proponga, ofrece maestrías y/o doctorados en educación sin preocuparse mucho por la infraestructura y la rigurosidad académica que se necesita para sustentar los programas.

Pero no existe hoy en día un verdadero sistema de educación de posgrado, sino agregados de instituciones que, en conjunto, enfrentan la imposibilidad de satisfacer, con calidad aceptable, a una demanda que está creciendo más rápidamente que la capacidad instalada para atenderla, y esto ha ocasionado una expansión desordenada y heterogénea.

Una institución de calidad debe poseer características especiales y particulares; criterios precisos relacionados a los docentes, criterios de admisión, criterios de titulación y egreso, tiempo esperado de dedicación a los estudios, contenido de los cursos, entre otras.

Entre los criterios de admisión, deben considerarse la aplicación de exámenes, propuestas de investigación y declaración de motivos. Los criterios de titulación y egreso deben basarse en la suma de créditos, redacción de una tesis, y/o conducir un proyecto de investigación. La institución que ofrece el posgrado

debe contar con un acervo bibliográfico, publicaciones periódicas, acceso a internet, etc., ya que en un posgrado se tiende a especializarse también los acervos bibliográficos con los que cuenta la institución deben cubrir esta necesidad.

Las áreas y líneas de investigación deben ser congruentes con el plan de estudios y tener relevancia nacional e internacional; deberán existir grupos de investigación y proyectos de investigación en desarrollo, así como actividades académicas complementarias extra curriculares (seminarios, simposios, cursos, talleres, conferencias, congresos, etc.); debe promoverse la participación de la planta académica y de los alumnos en reuniones científicas.

El posgrado ha presentado cambios profundos que obedecen a políticas de descentralización y diversificación; su crecimiento debe ser cuidado para que la equidad y la inclusión estén presentes.

En la práctica, la mayoría de los posgrados se ha dirigido a los docentes de educación básica y al mejoramiento académico del personal de las instituciones de educación media superior y superior, porque la estructura e inercia del posgrado se asocia a las características y necesidades de las escuelas normales, de las universidades y de sus profesores, donde la propia lógica orienta al curriculum, en la mayoría de los casos sin cuestionar la docencia particular de otros niveles.

Hasta ahora las expectativas y proyectos de superación académica dirigida a los docentes se han apoyado, principalmente, en programas cortos de formación, sobreestimando sus posibilidades para el logro de esta finalidad. La realidad muestra que aún no existe una significativa cantidad de propuestas dirigidas ex profeso a las necesidades de los docentes en Educación básica.

Ahora bien, para llevar la propuesta de los programas de posgrado destinados a los docentes de educación básica y normal es preciso cuestionarnos: ¿qué hay que cambiar y quiénes deben participar para lograr esa diferencia respecto de lo que se es, se hace y se tiene?

Desde el principio se establece que una prioridad puede ser recurrir al posgrado como un medio para consolidar la planta académica, donde se reconozca y legitime el saber y las habilidades adquiridas en la experiencia del desempeño laboral, ya sea en el ejercicio profesional docente o de investigación; entonces podrán alcanzarse los propósitos planteados.

El posgrado debe enfocarse y habilitar para las labores pedagógicas en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, sin que esto represente que el egresado, por su inclinación, formación recibida, estudio personal y experiencia, no pueda ejercer en su vida profesional otras funciones en diferentes niveles educativos así como acceder a puestos de: supervisión, dirección, planificación, entre otras; y por supuesto, las de investigación.

Generalmente, los estudios de posgrado se han caracterizado por contar con planes y programas para formar especialistas en planificación, administración, supervisión, orientación, evaluación, tecnología educativa y educación especial; o bien, expertos en diseño curricular y desarrollo de innovaciones educativas, incluyendo materiales, métodos y medios para la enseñanza de áreas específicas del conocimiento, pero poco se ha dirigido el posgrado a las necesidades y demandas de los docentes del educación básica, a una formación especializada para el ejercicio de funciones de apoyo a la docencia directa en todos los niveles y las modalidades del sistema educativo.

Es importante remarcar que en la búsqueda de la excelencia académica la formación de los docentes debe seguir jugando un papel preponderante donde se incluyan tareas de investigación. De esta manera, los organismos, dependencias o personas que toman decisiones deben contemplar la importancia que tiene el posgrado en la profesionalización del docente como medio para impulsar e incrementar la calidad de la educación.

Por supuesto que la parte más difícil es instrumentar una política en ese sentido, aplicarla y darle seguimiento nacional, regional e institucional, a través de la comunicación eficiente y un compromiso progresivo en acciones concretas que puedan ser observadas en sus avances y evaluadas en sus resultados.

Con la nueva Ley de Educación ya son caducos los modelos de incentivos para incrementar la retribución salarial del docente a través de evaluación de la

productividad individual como los programas de Carrera Magisterial en Educación Básica y el de Carrera Docente en las instituciones de educación superior; estos programas impulsaban a los docentes, sobre todo de Educación Básica, a inscribirse en Programas de Posgrado, realidad que hoy no es tan motivante.

Es imprescindible identificar una formación profesionalizante que abarque la totalidad de la trayectoria profesional del docente; reconocer como problema las aptitudes que se requieren para desarrollar la propia actividad y de las cuales han carecido los docentes en servicio: de una formación que habilite para la toma de decisiones. Por lo tanto, se hace necesaria una formación que provea al docente de un conjunto de saberes teóricos y prácticos que le permitan sustentar las decisiones que debe tomar en el aula, así como de los procedimientos que metódicamente le permitan reflexionar sobre esas decisiones, ponerlas en cuestión y evaluarlas permanentemente para mejorar y/o modificar sus cursos de acción.

Los procesos permanentes de preparación de profesionales para un tipo específico de trabajo: la tarea docente, caracterizado por el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y la propuesta formativa de acciones adecuadas para la enseñanza de contenidos específicos a sujetos concretos, en contextos socioculturales determinados. Lo que se traduce en dos perspectivas: la posibilidad de incrementar el ámbito teórico y el de la experiencia; y la perspectiva de acercarse al conocimiento y la comprensión de su profesión, de la enseñanza en el nivel básico y en sus necesidades pedagógicas. Se debe priorizar el

mantenimiento de la más alta calidad académica en los profesionales de la docencia.

El posgrado de calidad permite, desarrollar las habilidades intelectuales de los estudiantes, lo que significa establecer una actitud de permanente duda, la capacidad de buscar información actualizada, formular respuestas rigurosas y fundamentadas sobre diversos tópicos, y sostener actitudes científicas y de investigación.

La diversidad de motivaciones por buscar el ingreso a un posgrado tiene como elemento común incrementar el salario, ganar poder y prestigio, aumentar su propia estima personal y familiar, satisfacer sus necesidades en lo que defina como calidad de vida, etc.

Independientemente de sus motivaciones y de sus capacidades, cualquier institución que oferta posgrados establece una serie de requisitos dirigidos al aspirante: ¿qué deben demostrar los candidatos y qué se espera hayan desarrollado al fin del posgrado?, lo que corresponde al perfil de ingresos y egreso del programa educativo. Lo que todo docente necesitará para un desempeño óptimo al incursionar seriamente en el posgrado es el dominio de alguno de los idiomas formales; de procesos lógicos para pensar con rigor, observar y registrar sin tergiversar; disciplina para transitar a la generación de opciones creativas; el dominio de su propio idioma y la capacidad de una clara comunicación escrita y verbal; el conocimiento básico de la estadística en su profesión o disciplina, así

como diversas aproximaciones al análisis de datos, un saber para qué y cómo; la capacidad de buscar, obtener, criticar y sintetizar información actualizada, relevante y confiable; la búsqueda de información en las diferentes fuentes digitales, acceder a bancos de datos y comunicarse a través de los diferentes medios digitales.

Por ello, un plan estratégico viable que permita su propio crecimiento, expansión y cobertura, sin sacrificar calidad, ha de ser regional; atenderá las necesidades y requerimientos particulares y facilitará el acceso de los docentes desde su lugar de origen o de trabajo (no necesariamente de manera presencial); potenciará y diversificará las opciones y modalidades de los programas de posgrado.

Los docentes de educación básica y normal deben participar en programas de posgrado de acuerdo a sus condiciones y necesidades reales, prioritarias, a nivel institucional, regional o nacional; por lo tanto, deberá esperarse el fortalecimiento de los trabajos de especialización, maestría y doctorado para los diferentes niveles educativos.

Es necesario que exista una normatividad del posgrado más clara e inscrita a su vez en las normas educativas de ámbito nacional. Esto es, la formulación, con la participación de las instituciones, de una normatividad que unifique, perfeccione y flexibilice, los reglamentos de posgrado existentes donde se introduzcan controles de calidad para el acceso al servicio educativo. Establecer

los criterios mínimos indispensables para que los programas de posgrado alcancen una mayor coherencia y un mejor funcionamiento conlleva normas mínimas para su creación y funcionamiento, así como la revisión y evaluación de las condiciones en las que se desarrollan los programas actuales de posgrado, sus procesos y resultados.

La preocupación por la formación permanente del docente y por su profesionalización remite, entonces, a planteamientos relacionados con condiciones institucionales: laborales, académicas, organizativas, financieras, jurídicas, históricas y culturales, requeridas para la implementación de una cobertura más amplia de los posgrados en la educación básica.

Elevar la calidad de la formación docente y mejorar su condiciones laborales, constituyen la columna vertebral de la educación, considerando el papel que el docente pueda tener en el mejoramiento de la calidad de la educación. Una hipótesis que refuerza esta postura podría ser el darle un peso importante al papel del docente-alumno; esto implica, centralmente, un compromiso de los estudiantes consigo mismos, con sus propias metas y su desarrollo social.

En esta perspectiva, la clave de la viabilidad no solo recae en la institución que forma sino, también, en las actitudes, voluntades y capacidades de sus destinatarios, aspectos relativamente sui géneris. Es necesario, entonces, tomar en cuenta el tipo de demandantes de los posgrados y sus antecedentes académicos para que puedan acceder a ellos; hay que diferenciar las formaciones

profesionales previas de quienes buscan un posgrado y sus expectativas personales y tener cuidado académico en la selección de los estudiantes, en relación con el proceso de formación, y las condiciones para el otorgamiento del grado, en la perspectiva de una cultura de evaluación.

No se trata de cuestionar si el docente de nivel básico puede o no acceder a estudios de posgrado, o de si éstos pueden ser ofertados por las escuelas normales y/o universidades, sino de analizar las condiciones reales para que esto se dé. Hay que señalar la trascendencia de las condiciones externas e internas en las posibilidades y obstáculos para la superación académica de los docentes en servicio: ¿Qué condiciones habría que generar para el acceso de un docente al posgrado, cuando tiene pocas estrategias de estudio personal por cuestiones del tiempo que dedica a su labor o por su formación inicial?, ¿puede estar motivado cuando cuenta con escasas expectativas de movilidad más allá de la institución y la función que tiene en su escuela?, ¿identifica su reconocimiento como docente de educación básica en comparación, por ejemplo, con el docente de educación superior?

La inclusión del docente de educación básica y de las escuelas normales al posgrado representa grandes desafíos, pues implica aceptar e integrar actitudes y comportamientos que hasta ahora se han dado de manera muy limitada. Quizá un análisis nos indique que existen docentes que podrían tener desinterés para asumir el estudio como una tarea que requiere dedicación y constancia, entre otras razones porque perciben un presente incierto y un futuro impredecible en

cuanto a los beneficios de sus esfuerzos. Los docentes que laboran en la educación básica tienen diversas ideas, conceptos y perspectivas sobre lo que son los estudios de posgrado.

Para la mayoría de los docentes, el posgrado podría ser una vía de acceso a mejores oportunidades laborales y, por lo tanto, su definición de relevancia está estrechamente asociada a intereses de desarrollo profesional. Entonces es importante analizar si el docente está convencido o solo es motivado por cuestiones de índole económica. Por supuesto que la diversidad de usuarios y de motivaciones son diversas por la variedad de iniciativas de oferta. Unos y otros se acomodan como proyectos alternativos que van desde la ley del menor esfuerzo hasta la ley de la excelencia y el trabajo.

Entonces, entre los docentes de educación básica, así como los de educación superior, acceder a programas de posgrado en educación se ha convertido en una expectativa para la promoción académico laboral, en unos, y salarial, en otros.

Por lo tanto, para acceder a los estudios de posgrado se conjugan dos elementos: por una parte la calidad de la educación que reciben en las instituciones donde estudian, y las condiciones económicas, sociales y culturales del medio del cual provienen, lo que implica la concertación de numerosos esfuerzos individuales y colectivos.

Al final de todo esto, la pregunta pertinente es si existe capacidad y voluntad para integrarse a un posgrado porque la transformación y superación académica descansa en un esquema de responsabilidades compartidas o distribuidas, entendida como la corresponsabilidad. Estos elementos permiten entender los principales factores que determinan la viabilidad del ingreso de los docentes a posgrados, y es una reflexión obligada si se está pensando en su profesionalización.

2.6 EL INSTITUTO MULTIDISCIPLINARIO DE ESPECIALIZACIÓN Y SU CONTEXTUALIZACIÓN

Oaxaca es el estado más diverso y pluricultural de México. Posee cimas de hasta 3,000 metros, cavernas que se encuentran entre las más profundas del mundo, playas vírgenes, selvas escondidas y que acogen a la mayoría de las poblaciones. A sus costas arriban cada año miles de tortugas marinas, no muy lejos de los centros turísticos de Bahías de Huatulco y Puerto Escondido, donde llegan visitantes de todo el mundo.

Los primeros pobladores le llamaron Huaxyácac y fue fundada en 1486 por los guerreros aztecas de Ahuitzotl, emperador de México, quien la mandó poner en las márgenes del Atoyac para vigilar la conducta de Cosijoeza Rey de Zaachila, los cuales talaron una parte del bosque de guaje que existía en este lugar y levantaron sus viviendas. (http://www.elclima.com.mx/fundacion_e_historia_de_oaxaca_de_juarez.htm).

En 1520 el reinicio de la guerra entre zapotecos y mixtecos por el territorio y el poder terminó con la llegada de los españoles quien la denominaron Guajaca por encontrarla próxima a un bosque de guajes.

Francisco de Orozco llegó a Oaxaca en diciembre de 1521, tras la caída de Tenochtitlan; fue enviado por Hernán Cortés quien mandó se le pusiera el nombre de Segura de la Frontera ya que Moctezuma le había dicho que el oro provenía de esta región. Entre los acompañantes venía el clérigo Juan Díaz quien oficia la primera misa bajo un gran árbol que estaba en la rivera del Río Atoyac y donde actualmente se encuentra el Templo de San Juan de Dios.

Este lugar denominado Tepeaca por los primeros españoles que residieron ahí, recibe en 1526 la autorización formal para ser Villa. Luego fue reconocida como la Villa de la Nueva Antequera en 1528, porque el Oidor Real Nuño de Guzmán era de Antequera, España.

En 1532 recibió el título de *muy noble y leal ciudad*", llamándose "Antequera", por el rey Carlos V de España, por medio de la Cédula real firmada el 25 de abril en Medina del Campo, España.

Este nombre fue sustituido en 1821 por **Oaxaca**, palabra derivada de la lengua náhuatl Huaxyácac que significa "En la nariz de los guajes".

En 1872, a la muerte del *Benemérito de las Américas* Benito Juárez García, recibió el nombre que actualmente ostenta "Oaxaca de Juárez".

Cerca de la Ciudad de Oaxaca, capital del estado, se yergue el Árbol del Tule, cuyo perímetro mide 58 metros y que, con sus más de 2,000 años de edad, es el árbol vivo más antiguo del mundo, testigo de la historia.

El Estado posee tesoros prehispánicos y coloniales sin comparación en Mesoamérica, no ha perdido ese aire característico de comunidad anclada en el tiempo; ello se debe, sobre todo, a la fuerte presencia de su población indígena: dieciséis grupos étnicos que hablan más de ciento cincuenta variantes dialectales, preservan con orgullo sus tradiciones y modos de vida, aportan al estado pluralidad cultural y constituyen la mayor riqueza de Oaxaca.

Sobre esta diversidad étnica, se destaca la presencia de las dos culturas fundadoras: la Zapoteca y la Mixteca. Apenas comenzaba para Occidente la era cristiana, cuando en Monte Albán ya se alzaba un emporio cultural de primer orden, habitado por sabios, guerreros, astrónomos y agricultores, que regían los destinos de los zapotecas, quienes se autodenominaban **vinizá** o Gente de las Nubes, creían que el mundo era gobernado por una fuerza divina sin principio ni fin, incognoscible y todopoderoso. Esa fuerza, el hombre y la naturaleza, formaban un todo indisoluble, en mutuo respeto y equilibrio.

Al declive de la cultura zapoteca siguió el auge de la mixteca, desplazada, a su vez, por el empuje de los aztecas, sin que ninguna de ellas llegara a extinguirse. Cuando los españoles llegaron a Oaxaca, se encontraron con un mosaico de culturas extendido sobre un territorio agreste, y habitado por pueblos cuya vida se fundamentaba en ritos y tradiciones ancestrales.

Sin embargo, el desarrollo de las ciudades, puertos, ingenios e industrias, simultáneo a las glorias y miserias de la tarea evangelizadora, no derrocó el sistema de creencias y modos de vida de las comunidades indígenas, las cuales integraron sus viejos valores, sin apenas modificarlos, a los símbolos y prácticas de la nueva fe.

Ejemplo vivo es la construcción de la iglesia de Yanhuitlán, seis mil indígenas trabajaron sin descanso durante 25 años en esta prodigiosa estructura, rematada con magníficos artesonados de inspiración árabe, dirección española y elaboración indígena. El barroco español encontró un perfecto espacio para sus geniales desmesuras en Oaxaca. El ejemplo máximo es el templo de Santo Domingo de Guzmán, en la capital, no en balde dedicado al patrono fundador de la orden religiosa que más se distinguió por su tarea evangelizadora en estas tierras. Su retablo monumental, joya colonial, es de oro.

De padres a hijos, el pasado prehispánico se ha transmitido siglo tras siglo, perviviendo y expresándose en las fiestas, los mercados, la música, la ropa, la lengua y la gastronomía; en la importancia concedida aún al trabajo comunal, al

intercambio, a la ayuda recíproca, y en la estrecha vinculación entre la vida cotidiana y los rituales que alcanzan la esfera de lo sagrado.

En cada comunidad, los consejos de ancianos, los cabildos y la gente de sabiduría han cuidado de mantener y alimentar los usos y costumbres relacionados con las decisiones políticas, económicas y culturales. Asimismo, la tradición, el ritual y la magia se manifiestan en las danzas, secularmente empleadas para ganar el favor divino.

Los atuendos son orgullo que distingue y la nota más colorida, brillante y distintiva, no solo de los bailarines sino de todas las comunidades; en sus diseños, colores y texturas se mezclan las técnicas coloniales, los símbolos indígenas, y el embrujo del terciopelo francés y de las sedas orientales. Cada puntada revela una idea y un trabajo. Los colores se obtienen de la naturaleza: el rojo, de la grana cochinilla, insecto que vive en el nopal, y que proporciona hasta dieciséis tonalidades; el azul índigo, obtenido al fermentar el añil; el negro, del huizache; o el púrpura, de un caracol marino que se devuelve al mar una vez obtenido el mágico color.

La fiesta de la Guelaguetza es la más representativa festividad de Oaxaca; engloba unión, reciprocidad, magia, tradición y cultura. Es el espacio cultural que convoca e incluye para la celebración de la vida, supera las prácticas de exclusión social que, instauradas por los procesos de inequidad social que vive Oaxaca, que pasan inadvertidas en la vida cotidiana. La Guelaguetza es la herencia

histórica de los ancestros, es una fiesta de luz, color y música, es un llamado de la tierra que le recuerda a cada participante que es responsable de que la cultura colectiva renazca permanentemente. Es Oaxaca el espacio histórico que da origen y sentido a la Raza de bronce, al ideario de Juárez, la razón vital de los versos del maestro Andrés Henestrosa y el arte en los trazos de Rufino Tamayo y Francisco Toledo.

El olor, el color y el sabor de una cultura rica y extraordinariamente fecunda por su diversidad, donde la tierra, su historia, su gente, sus regiones, sus lenguas, y sus costumbres nos dan la oportunidad de aprender a pensar y a soñar en una educación posible de crear y recrear en la unidad con la diversidad, en la convivencia con la alteridad. Es una experiencia estética: arte en la naturaleza y en el lienzo, la ropa, la madera, la piedra y la comida. Memoria de siglos a través de la gente (Conaculta-Fonca, 2007):

El estado de Oaxaca está localizado en la región sur oeste del pacífico mexicano: limita al norte con Puebla y Veracruz, al este con Chiapas, y al Oeste con Guerrero.

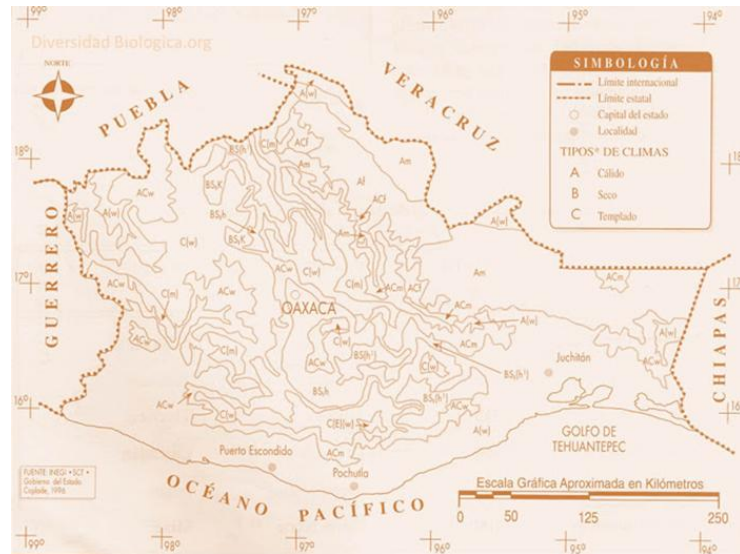


Figura No. 1. Colindancias del Estado de Oaxaca

(<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/>)

Por su conformación política, económica y social, Oaxaca cuenta con 8 regiones geoeconómicas: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Norte, Sierra Sur y Valles Centrales; siendo su capital la ciudad de Oaxaca de Juárez, considerada Patrimonio Cultural e Histórico de la Humanidad.

Los municipios del Estado según las regiones son los siguientes: Valles Centrales: Centro, Zaachila, Zimatlán, Ocotlán, Ejutla, Tlacolula y Etlá. En la Mixteca Nochixtlán, Teposcolula, Coixtlahuaca, Huajuapán, Tlaxiaco, Silacayoapán además de Juchtlahuaca. La Cañada tiene dos distritos importantes Cuicatlán y Teotitlán. La región del Istmo, Tehuantepec y Juchitán. En la Costa son tres distritos Pochutla, Juquila y Jamiltepec. La región del Papaloapan Tuxtepec y Choapan. La Sierra Sur Putla, Sola de Vega, Miahuatlán, Yautepec. Finalmente, Sierra Norte Mixe, Ixtlán y Villa Alta.

Oaxaca es una de las entidades donde los resultados educativos se muestran con mayor rezago; basta señalar que es la entidad No. 31 a nivel nacional con servicios de educación media superior, lo que muestra significativamente que la oferta como la demanda no se corresponde proporcionalmente (INEGI, Perspectiva Estadística Oaxaca. Diciembre, 2012).

En la era del conocimiento actual, la disponibilidad de recursos humanos altamente calificados es estratégica tanto para desarrollar y elevar la productividad como para internalizar los avances tecnológicos que se den en otras regiones y países. Para que el estado de Oaxaca pueda aprovechar estas nuevas oportunidades se requiere de un esfuerzo importante. Oaxaca presenta aún una de las menores tasas de cobertura en Educación superior a nivel nacional de 18% comparado con más 30% para el país en su conjunto, e incluso registra niveles inferiores a los que se esperarían para el nivel de ingreso de la entidad. A nivel nacional 43 de cada 100 alumnos que ingresan a la primaria llegan a la educación superior, en Oaxaca el número es de solamente 20 y de ellos menos del 60% equivalente a 12 alumnos logran terminar una carrera universitaria.

El estado de Oaxaca registra uno de los mayores diferenciales a nivel nacional, lo cual puede ser síntoma de que la estructura de la economía local no está demandando recursos humanos con mayor nivel de especialización. La matrícula en Educación Superior se encuentra concentrada solamente en siete áreas de estudio; sin embargo el elemento distintivo que caracteriza a Oaxaca es

que un porcentaje muy significativo mayor al 20% de estudiantes de Educación superior se inscribe en carreras orientadas a la docencia en Educación Básica (Banco Mundial, 2013).

Es importante considerar que el esquema de formación docente, esencialmente se establece a partir de las escuelas normales que forman docentes para educación básica; sin embargo, el sistema de expansión de la educación secundaria determinó la inclusión de profesionistas de otras áreas e instituciones, para quienes es requisito cursar el posgrado en educación y puedan incorporarse formalmente al servicio docente.

A diferencia del servicio de formación docente que depende del sistema oficial, los programas de formación de posgrado existen únicamente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO), quienes ofertan programas de manera gratuita, pero su capacidad de atención y los estándares de permanencia han implicado que se establezcan nuevas alternativas de formación y superación profesional, como el posgrado, en instituciones de educación superior privadas.

A partir del anterior contexto, es como el Instituto Multidisciplinario de Especialización (IME) tuvo la oportunidad de constituirse en una vía complementaria para contribuir en la formación y perfeccionamiento de los docentes de educación básica y de otros niveles educativos.

A) *Filosofía: Misión y Visión del IME:*

Para no ser ajena a su tiempo y circunstancias, toda propia filosofía educativa tiene que abrevarse de diversas fuentes, pero de manera específica, de las diversas filosofías educativas que han alimentado a la educación desde los inicios del siglo XX y que en el siglo XXI son incentivadas desde los organismos internacionales como la UNESCO, las diferentes secretarías o ministerios de educación, las asociaciones de universidades, y diferentes colectivos que están comprometidos con los procesos educativos. Pero, sobre todo, una institución educativa tiene que alimentar su filosofía de la sociedad a la que pretende servir, recogiendo de ella los problemas más álgidos, las exigencias sociales más apremiantes y la fuerza y anhelos del contexto en el que se inserta.

Las Instituciones dedicadas a los estudios universitarios y de posgrado (y, entre ellas, aquellas destinadas a la formación y a la profesionalización docente) formarán a sus respectivos profesionistas, y cumplirán cabalmente el ser un referente social contextualizado si logran realizar la triple función de docencia, investigación y extensión con la *producción, especialización y socialización* del conocimiento.

Por eso, la evolución y el desarrollo de una institución de Educación superior y de posgrado requieren, necesariamente, de promocionar la relación entre personas y sociedad, específicamente, entre escuela y comunidad. Gracias a la investigación científica, las instituciones educativas pueden incidir creativa y

constructivamente en el grupo social que les otorga sentido y proyecto, fundamento y razón de ser.

La problemática histórica, política y cultural de México, de manera especial la injusta situación educativa de algunas entidades estatales, demanda tanto el análisis como la puesta a prueba de soluciones multidisciplinarias y especializadas, y en donde la relación *multidisciplinaria* y *especializada* debe trascender en *interdisciplinariedad* de los diversos enfoques epistemológicos y metodológicos, con una investigación educativa construida como un puente ético-crítico capaz de vincular permanentemente teoría y práctica, de conformar en acción-reflexión, esto es, una *praxis* transformadora de la realidad.

Es, por ello, que el Instituto Multidisciplinario de Especialización privilegia la educación como principio del desarrollo social al considerar que la educación es un derecho y una responsabilidad: es derecho porque es un inalienable modo de vivir humanamente, y es responsabilidad porque todas las instancias sociales tendrían que defender esta base central de la condición humana: la perspectiva conjunta de humanización.

Gracias a la educación, la persona se humaniza. Gracias a la educación las culturas producen, reproducen y modifican su particular y singular concepción del mundo, su historia y su modo de organizar un mejor vivir, esperanza que puede ser *reprimida* pero no *suprimida*, *anestesiada* pero jamás *cancelada*, *agredida* pero nunca *anulada*.

Es necesario renunciar a los paradigmas alienantes de la globalización que obligan a privilegiar el *tener* sobre el *ser*. Sabemos que existen procesos educativos reproductores y procesos educativos transformadores. Los primeros privilegian la enseñanza sobre el aprendizaje y, en consecuencia, centran su acción sobre un eje cuasi todopoderoso que sirve de modelo a imitar y copiar: el maestro, lo externo, lo existente. En cambio, los procesos transformadores, por profundos y radicales, privilegian la pregunta sobre la respuesta, organizan y democratizan la interacción socioeducativa.

Alejarse de la educación reproductora y privilegiar la educación transformadora, la educación que se convierte en diálogo permanente desde la escucha del decir del otro. Gracias a la educación que libera, los niños y jóvenes se convierten en autónomos, críticos y creativos.

La educación liberadora construye conocimientos, es una inter-relación crítica entre seres humanos mediatizados por la realidad natural y social en la que se vive. La crítica produce conocimiento porque transforma. Conocer significa relacionar la verdad con la conciencia y con la esperanza de un necesario cambio social.

Comprendida así, la *escuela* deja de ser simplemente un puente o vínculo entre *familia-sociedad-cultura* para transformarse en una estructura autónoma que, al producir y comunicar cultura, otorga identidad y proyecto a un grupo, a un

pueblo, a una comunidad o a una nación. Es por esta razón que la escuela no puede permanecer cerrada ni ajena a las avasalladoras transformaciones ideológicas y estructurales del mundo contemporáneo.

Dicho de otra manera: la *escuela* no debe, bajo ninguna excusa o pretexto, cercar su acción y responsabilidad a los límites geográficos de sus colindancias territoriales; no debe hacerlo precisamente porque la escuela es, junto con el hogar, la matriz espacial donde es fertilizado y gestado la especificidad del proyecto social. La *escuela* continúa siendo, sin importar sus inmanentes limitaciones y sus espectaculares fracasos, el espacio público y cívico por antonomasia: el *ágora* o espacio público que garantiza la factibilidad del proyecto democrático.

Cualquier separación entre *escuela* y sociedad no sólo escinde y confronta los grupos sociales sino transgrede el principio elemental de toda pedagogía que no es otro que educar a mujeres y hombres para humanizar sus condiciones materiales y espirituales de existencia.

La propuesta educativa debe tener como fundamento ético la Humanización del Mundo.

Humanizando al mundo es cómo mujeres y hombres podremos recuperar el valor histórico y trascendental de nuestra existencia y es la educación la forma más humana para la realización de este proceso: proceso, por su indeterminación

e inconclusión; proceso, por su carácter vitalicio y permanente; proceso, por su capacidad transformadora de la realidad.

El Instituto Multidisciplinario de Especialización defiende que la educación, como proceso para la producción y reproducción cultural, requiere de un acercamiento multidisciplinario y especializado capaz de emitir opción y propuesta a una realidad social compleja en permanente transformación.

Exige identidad con *institucionalidad* porque comprende a la educación como un proceso organizado y legítimo de transformación social: proceso individual y social, personal y colectivo, fundado en la legalidad y condicionado por principios rectores.

Requiere de una base epistemológica de lo *multidisciplinario* porque es necesaria y obligada una respuesta a la diversidad tanto del estado de Oaxaca como de los diversos estados de la República Mexicana. La extraordinaria y fecunda diversidad y multiculturalidad oaxaqueña que demanda una aproximación epistemológica igualmente diversa, aproximación multidisciplinaria cuya orientación permite integrar *en un todo coherente y orgánico*, una educación que a partir de la *unidad en la diversidad*, confirme la pluralidad sin negar la preciada identidad cultural.

Por eso, el abordaje multidisciplinario del problema educativo no se ajusta simplemente a una adecuación al cambio, sino a una modificación dinámica capaz

de integrar *interdisciplinariamente*, su *reflexión y acción* su *especialización*, a partir de la *praxis*. En consecuencia, la aproximación multidisciplinaria a la realidad es más compleja y la propuesta de transformación, más concreta y factible.

En consecuencia, para el IME la especialización se convierte en razón de ser como institución educativa de posgrado. El conocimiento como proceso tiene una vocación natural por la especialización. La educación especializada es el resultado del proceso de interdisciplinariedad que requiere la educación.

El proyecto educativo del IME apoya la construcción de competencias, de conocimientos, habilidades y actitudes que humanicen las condiciones de existencia respetando y propiciando la diversidad y la singularidad espiritual de las distintas expresiones culturales de la especie humana.

Por eso, podemos afirmar que los valores defendidos por el IME son los de una educación humanista, que tiene como valores centrales: la libertad , la solidaridad y la alteridad que condensan los principios de la dignidad del ser humano y del valor supremo del hombre, siempre fin nunca medio: todas y todos —sin excepción— somos y aspiramos a ser libres e iguales en dignidad y derechos, en posibilidades y realidades de justicia y equidad, viviendo al interior de estructuras que potencien esas posibilidades y realidades .

Los valores del Humanismo son los valores del IME, valores defendidos por los diferentes humanismos que han promovido las filosofías de diferentes

culturas del mundo, entre ellas las culturas originarias precolombinas: espacio y tiempo de alteridad, encuentro permanente con lo Otro; humanismo donde caben todas las voces porque todos los humanismos caben en una sociedad plural y cosmopolita. Es en este humanismo integrador donde el Instituto Multidisciplinario de Especialización encuentra inspiración y sentido para su Misión y Visión.

En el IME concebimos a la educación como un derecho del ser humano, un proceso intransferible que abreva necesariamente en la libertad y la solidaridad. Por ello, la Misión del IME, está condensado en su lema *Formación con sentido humano*.

En el IME la *escuela* se convierte en un foro democrático y el aula se transforma en un permanente encuentro horizontal y abierto, en un fecundo laboratorio donde alumnos y alumnas, maestras y maestros deliberan su realidad y protagonizan su historia. La educación es un proyecto, personal y colectivo, de construcción humana que, de ninguna manera, se restringe al espacio escolar, pues mujeres y hombres, al humanizar al mundo, recuperan el valor histórico y trascendental de su existencia. En el mundo que tiende recurrentemente a la globalización inhumana, a la masificación de la pobreza, a la anulación del individuo y a la cosificación de los sujetos

La Misión del IME tiene como fundamento ético la humanización del mundo, a partir del respeto y convivencia con la alteridad; por lo tanto, nuestra pedagogía

es *humanista* pues traza su área de acción e influencia sobre un centro único, inamovible, intransferible e irremplazable: el ser humano.

La Visión del IME es construirse como una Institución multidisciplinaria y especializada en los estudios de posgrado que, para la consecución del objetivo principal de formadora de profesionales de la Educación, tenga en cuenta los elementos estructurales, económico-políticos y culturales-ideológicos que configuran el conjunto social en la que se desenvuelve como Institución Educativa, y que, por lo tanto, no pueda permanecer ajena a las transformaciones ideológicas, históricas y culturales.

El IME pretende formar hombres y mujeres profesionales de la educación con un espíritu humanista y científico, capaces de diagnosticar la realidad de los diversos procesos educativos y de diseñar y aplicar alternativas de solución, con reflexión y acción, en correspondencia con los desafíos educativos de Oaxaca y México.

Específicamente, el IME debe ser visto como una Institución educativa de Posgrado en donde sus egresados:

- Participen propositivamente en el desarrollo actual de las ciencias relacionadas con la educación promoviendo la construcción y recuperación de los valores humanos en una sociedad altamente desarrollada en la tecnología.

- Participen activamente en la comunidad de investigaciones científicas relacionadas con la educación.
- Colaboren en el desarrollo social de su estado, a partir del respeto al medio ambiente y sus singularidades culturales.
- Respondan a la demanda social de un modelo de escuela abierta, libre, crítica y solidaria.
- Fortalezcan la autonomía institucional como condición necesaria para desarrollar un proceso educativo de calidad que responda a las demandas sociales.
- Constituyan una identidad educativa que posibilite el reconocimiento nacional e internacional.
- Promuevan un enfoque intercultural autónomo, reflexivo, crítico, dialógico y científico de la educación.

Para ello, son necesarios no sólo el fomento y el apoyo institucionales a la investigación educativa ligada a la solución de las injustas contradicciones de la realidad social, sobre todo, en el sector de la educación, sino que sea hecha desde una práctica educativa reflexiva tanto en el interior de la comunidad educativa del IME.

2.7 EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Cuando se juntan dos caminos, se hace un camino largo.

Cuando se juntan dos ríos, se hace un río caudaloso.

Cuando se juntan dos pueblos, se hace un pueblo grande

Así es de nosotros.

Entonces seremos un camino largo,

entonces seremos un río caudaloso,

entonces seremos un pueblo grande,

Entonces seremos uno sólo.

Así de nosotros.

Cuando hemos conjuntado los caminos,

nos hemos convertido en un río caudaloso,

en una cultura cimentada, en una comunidad grande,

en un solo camino: Instituto Multidisciplinario de Especialización.

(Filosofía zapoteca)

Los versos zapotecos ilustran la ruta por la educación del Instituto Multidisciplinario de Especialización; reflejan nuestra propia historia bajo conjunción de alumnos, maestros y directivos como metáfora transformadora encaminada a un solo logro: integrar un camino largo en la historia de la educación, formar un río caudaloso de proyectos y ser un pueblo de educadores para Oaxaca.

Respetuosos de la cosmovisión y de las raíces históricas de Oaxaca, el Instituto Multidisciplinario de Especialización ha retomado de la cultura zapoteca y mixteca uno de sus íconos más representativos: Quetzalcóatl “Señor de la escritura y la sabiduría”, 9 viento, que de acuerdo con el Códice Vindobonensis es la representación del Ehécatl más antigua en Mesoamérica.



Figura No. 2. El señor 9 viento lleva las aguas del cielo a la Mixteca Códice Vindobonensis (Anders, Jansen y Pérez Jiménez 1992)

En la cosmología de los mixtecos Ehécatl Quetzalcóatl, 9 viento, es el Dios del aire, una de las fuerzas primordiales que le dieron vida al mundo, el soplo que repartía el viento y la lluvia por los cuatro rumbos del cosmos. Es uno de los dioses creadores, pues se hace presente cuando aún prevalece la oscuridad y el caos. Ayuda entonces a separar el cielo y las aguas de la superficie terrestre y él mismo se convierte en sostén del cielo.

Es una deidad protectora de los linajes nobles y las dinastías. Pero sobre todas las cosas resume en su persona los atributos de la civilización. Es el Dios creador de los seres humanos, la agricultura, el poblado urbano, las artes, el culto religioso y las prácticas chamánicas. Es la representación más antigua que conocemos del culto de Ehécatl, sinónimo de la escritura y la sabiduría.

La comprensión de un pueblo multicultural cimentó la estructura del IME; nuestra identificación con Ehécatl Quetzalcóatl nos convierte en una institución confiable que ha llegado a ser la suma de corazones en un latido vivo, que se identifica como un solo río con aguas procedentes de distintas latitudes pero encaminadas por un mismo cauce.

El IME, para iniciar sus actividades académicas, no solo necesitaba de un fundamento filosófico que le diera sentido, requería también de un documento que le otorgara solvencia legal: se tuvieron que realizar los procesos administrativos correspondientes para obtener los registros de validez oficial (RVOE) que otorga el Gobierno del Estado de Oaxaca, a través del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), bajo los lineamientos con respecto a la Federalización Educativa basada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal; estos registros dieron la pauta para emprender las actividades y hacer realidad nuestros deseos de poder ofrecer estudios de posgrado.

El día 12 de diciembre de 1998, de manera extraoficial, las autoridades del IEEPO autorizaron el inicio de actividades; no obstante, había que esperar la publicación del Periódico Oficial, este Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) o autorización oficial apareció el 19 de enero de 1999, en su tercer párrafo indica que la Dirección General de normatividad en oficio número dgn/dcyeo53/98, de fecha veintiocho de septiembre de mil novecientos noventa y ocho, estableció con relación a la Maestría en Educación básica lo siguiente:

La propuesta cumple con los requisitos necesarios y por su enfoque atiende la superación profesional de los profesores de los niveles educativos inscritos en la educación básica. Se considera como un acierto el énfasis puesto en los aspectos del desempeño para el ejercicio de la docencia... (Periódico Oficial, 1999:4).

El Programa de la Maestría en Educación Básica en Oaxaca emerge por el ideal educativo de trascender en un espacio creativo de libertad, donde el aprender a ser, a hacer, a aprender, a convivir y a desaprender así como el pensar, el opinar y el interactuar con la realidad social se cristalizan en una mística permanente de servicio, de compromiso y de solidaridad profesional con los docentes de Oaxaca.

Los Maestros fundadores para las áreas de educación fueron: María Eugenia Pena Arvizu, Magdalena Ibarra Fernández, José Miguel Pérez Figueroa, Vicente Carrera Álvarez, Ernesto Zenteno Ávila, Rafael Reyes Chávez y José Antonio Conde Macip.

La acción invariable de quienes fundaron el Instituto ensanchó el cauce por el que fluimos después de 16 años de perseverancia y constancia, sin presunción ni triunfalismo, sólo con el ideal de irrigar tierras ávidas de conocimiento y superación profesional, para garantizar un ciclo de fertilidad y siembra que hoy algunos de quienes fueron permeados se suman al dique de formadores del instituto.

Para cerrar este capítulo teórico, diremos que el IME se funda con el firme ideal institucional de ofrecer opciones para la superación profesional, sobre todo a través de programas orientados a la formación docente como son la Maestría en Educación Básica y el Doctorado en Educación. Para el IME, la educación constituye una vía encaminada a la superación humana por la interacción entre quienes tienen la tarea de educar con conciencia crítica, respeto a la diferencia y conocimiento de la otredad, fortalece la esencia de saber educar (IME, 2003).

Este Proyecto educativo no sólo se ha concretado en la ciudad de Oaxaca, sino que, actualmente, también se ha extendido a nuevos campus: San Cristóbal de las Casas, Chis., y Huatulco, Oax., incluyendo nuevos programas formativos como Maestría en Atención a la Diversidad, Maestría en Educación: Área Docencia y Maestría para la Atención a la Diversidad Cultural.

2.7.1 Estructura curricular del Programa de la Maestría en Educación Básica

La calidad de la formación y actualización permanente de los docentes de Educación Básica, es tarea prioritaria del Sistema Educativo Nacional, en virtud de

que este nivel conforma la puerta de acceso a la igualdad de oportunidades a la educación sistemática de todo los niños y jóvenes del país; así, formación y actualización deben de corresponder a las finalidades y contenidos que la legislación le asigna la educación, entendida como el pilar del desarrollo económico y social.

Para el IME que ofrece la Maestría en Educación Básica, cumplir con estas finalidades significa promover en los interesados en los estudios de posgrados, procesos de actualización y formación docente globales e integradores donde se abarque actividades que permitan no solo el desarrollo de contenidos de la ciencia, la técnica, la estrategia y los diversos lenguajes, sino el desarrollo fundamental de hombres y mujeres como el vínculo generador de las transformaciones sociales.

2.7.1.1 Propósitos

Los propósitos fundamentales de la maestría son: proporcionar en el estudiante la investigación a través de la recuperación permanente de la práctica docente actual, confrontándola con los referentes teórico-metodológicos que la sustentan, ya que el conocimiento de la práctica docente no es un acto acabado, sino un proceso en permanente cambio que analiza la docencia y la vinculación teórico-práctica, que la problematiza y conforma buscando entender el contexto socio-educativo en el cual el estudiante se desenvuelve, así como promover los avances científicos y tecnológicos, logrando con esto, la actualización permanente de los involucrados en el acto educativo.

2.7.1.2 Perfil de ingreso y egreso

El interesado en cursar la Maestría en Educación Básica deberá contar con un nivel de licenciatura en Educación: Preescolar, Primaria, Educación Especial, Educación Física, Docencia Tecnológica, Normal Superior o equivalente, y áreas afines. Poseer las características cualitativas y cuantitativas mínimas requeridas para desarrollar con éxito los estudios y actividades propuestas, así como la apertura a desarrollar habilidades, competencias, capacidades, valores y actitud crítica durante el proceso educativo. Contar con experiencia de dos años en su área profesional. Tener capacidad de establecer relaciones individuales y colectivas que lo conduzcan al diseño de propuestas y/o proyectos solidarios y de grupo.

2.7.1.3 Perfil de egreso

Al concluir la Maestría, el egresado deberá poseer habilidades intelectuales y de investigación, de dominio de contenidos, competencias e identidad profesional y ética que le permitan tener la posibilidad de detectar las necesidades, planear, diseñar, desarrollar y evaluar acciones educativas referentes a los niveles de Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Física, Docencia Tecnológica, Normal Superior o equivalente y áreas afines, que conforman a la Educación Básica, con una intención de investigación y fundamentación científica e integradora de la práctica docente y de la educación en general como fenómeno social.

2.7.1. 4 Plan de estudios

A) El proceso de formación de la Maestría deberá tender a lograr niveles de compromiso y responsabilidad colectiva donde no solo se busque formar, actualizar y/o consolidar la autogestión y los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino la convivencia y la participación social, donde todos los involucrados se reconozcan corresponsables de la transformación educativa.

B) La organización, al interior tanto del Plan de Estudios como de los programas se presenta con criterios de continuidad, secuencia e integración que permita a los estudiantes lograr conceptos unificados; se desarrolla a través de módulos cuatrimestrales semiescolarizados, partiendo de los conocimientos cotidianos para construir posteriores abstracciones que profundicen en el campo científico y humanista.

El diseño curricular de la Maestría está estructurado por dos áreas:

ÁREA COMÚN. Que proporciona al estudiante referentes teóricos y metodológicos que le permitan, posteriormente, contar con lenguajes comunes y actualizados que posibiliten el análisis de la práctica profesional, su reflexión y transformación, tales como las formas de construcción del conocimiento científico y su explicación, de la creatividad para el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la investigación y explicación del acontecer humano.

ÁREA ESPECÍFICA. Aborda contenidos referentes al hacer cotidiano del profesor-estudiante y de su propio espacio de trabajo: preescolar, primaria, especial u otros. La integración o vinculación de ambas áreas permitirá que a partir de las implicaciones de los elementos teóricos y metodológicos referentes a la problemática educativa; el conocimiento e instrumentación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y conocimientos básicos curriculares; el estudiante elabore alternativas innovadoras a su trabajo cotidiano, logrando así los propósitos y objetivos de la Maestría en lo referente a la transformación de la práctica docente y la profesionalización de la misma.

De ambas áreas se desprenden líneas que tienen que ver con la Psicología, Pedagogía, Metodología de la investigación y Superación profesional, las cuales se interrelacionan mutuamente tanto en contenidos como en las actividades para asegurar el logro del proceso formativo, así como un campo temático que no puede seguir descuidándose dada su importancia en el hacer cotidiano del docente, que es la formación y actualización permanente.

LÍNEA PSICOLÓGICA. Su objetivo fundamental es plantear el sustento teórico-metodológico en el conocimiento del sujeto, sus formas y procesos de aprendizaje que sigue; las diversas teorías que lo explican así como los procesos de motivación y manejo de grupos. Dicha línea se plantea en contenidos como Conducta y Aprendizaje Humano, Desarrollo Humano y Experiencias en Grupos de Aprendizaje.

LÍNEA PEDAGÓGICA. Pretende profundizar en los elementos que conforman los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la problemática pedagógica y el diseño curricular, considerando contenidos como los de Pedagogía Contemporánea, Educar para la Diversidad, Instrumentación de la Didáctica, Análisis y Diseño Curricular, Diseños de Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje.

LÍNEA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL.- Comprende la importancia de conocimientos actualizados tanto en los avances científicos y tecnológicos, como de innovación en el desarrollo educativo, haciendo énfasis en los contenidos tales como modernización de la educación en los aspectos de calidad y eficiencia; la importancia de la diversidad y la gestión educativa, así como los medios de enseñanza, logrando con ello mejorar competencias, desempeños y habilidades del profesor-estudiante; considerando que, de hecho, todos los contenidos curriculares son relevantes para su proceso formativo.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN. El descubrir, entender y explicar la problemática educativa permitirá al estudiante planear problemas y buscar formas de solución apoyados en los contenidos de las demás asignaturas que conforman el plan, así como tener elementos conceptuales y metodológicos para el diseño de tesis de maestría.

EJE DE INTEGRACIÓN. El plan de estudios presenta una congruencia y concatenación horizontal y vertical del mismo, que propiciará en el estudiante una vinculación entre teoría y práctica permitiéndole construir un marco conceptual y

metodológico de lo aprendido, siendo responsabilidad del asesor de cada asignatura del plan de estudios, el lograr dicha vinculación entre contenidos, actividades y asignaturas, para así lograr la integración mencionada.

Entre las asignaturas optativas se encuentran algunas que amplían la cultura general del docente-estudiante, y otras que les proporcionan medios y estrategias de apoyo a los procesos educativos, de las cuales podrá elegir una a su consideración, partiendo del segundo cuatrimestre. Se hace énfasis en cada una de estas optativas de la apertura al perfil de cualquier estudiante que ingrese a la Maestría. En este sentido, el estudiante podrá elegir la que llene sus expectativas, necesidades e intereses.

ENFOQUE METODOLÓGICO

A partir del sustento de los grupos de aprendizaje colaborativo, donde el conocimiento redunda en mejores frutos si se analiza, reflexiona y confronta en vínculos teórico-prácticos con los participantes del grupo, será fundamental abordar los contenidos alrededor de dicho enfoque, donde el respeto a los procesos y vivencias sea el marco que permita su avance, de tal forma que el asesor responsable se convierta en el orientador propiciando que el estudiante interactúe en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento.

La concepción anterior implica lo siguiente:

- Interacción permanente con la realidad, contenidos y sujetos de aprendizaje
- Elaboración de propuestas y/o proyectos
- Adoptar modalidades didácticas de curso-taller
- Relación permanente teoría-práctica.

LÍNEAS DE INDAGACIÓN VINCULADAS CON EL PLAN DE ESTUDIOS.

La línea de indagación será la práctica que permanentemente ejerce el estudiante de la maestría, vinculándola con los elementos teóricos que versan en los diferentes contenidos de aprendizaje que permiten al estudiante el desarrollo de sus competencias y desempeños profesional.

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

Se presenta en cuatro cuatrimestres vinculados de forma horizontal y vertical: En el primero se pretende proporcionar al estudiante las bases del conocimiento, su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje y las diferentes corrientes psicológicas que lo explican; así como el papel que juega el docente en dichos procesos: como individuo, como sujeto de enseñanza y aprendizaje y como agente socializador y transformador de procesos educativos.

El segundo cuatrimestre se busca conformar en el estudiante una visión holística de la educación y, por tanto, de la sociedad; así como analizar el conocimiento desde las diversas explicaciones teóricas y la instrumentación del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista crítico, con el conocimiento de la importancia que tiene una adecuada relación y administración de los recursos humanos.

El tercer cuatrimestre tiene como sustento, los contenidos de los anteriores para permitir al estudiante, explicarse las diversas problemáticas que giran en torno a la educación; en el planteamiento de problemas concretos desde un punto de vista científico, así como el desarrollo de habilidades que mejoren los procesos del pensamiento; cómo manejar grupos y diseñar programas. En concreto, este cuatrimestre proporciona al estudiante instrumentos que permitan el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos para el mejoramiento de sus competencias.

El último cuatrimestre pretende fomentar en el estudiante el diseño de propuestas y proyectos de investigación educativa que generen alternativas de solución y transformen su quehacer; como evaluar y diseñar las acciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando siempre la creatividad que la innove.

Es un desafío la calidad en la educación del posgrado que tenemos que asumir entre todos a través de una evaluación, interna y externa, cualitativa, democrática

y para la mejora, a objeto de poder definir las estrategias y acciones más adecuadas en el desarrollo del programa de la Maestría en Educación Básica. Una tríada importante será mantener niveles óptimos de cobertura con equidad, acceso, permanencia y calidad.

PLAN DE ESTUDIOS

PRIMER CUATRIMESTRE

- Los Procesos de Construcción del Conocimiento Científico I
- Análisis de la Práctica Docente
- Conducta y Aprendizaje Humano
- Pedagogía Contemporánea

SEGUNDO CUATRIMESTRE

- Los Procesos de Construcción del Conocimiento Científico II
- Bases Filosóficas de la Educación
- Desarrollo Humano
- Instrumentación de la Didáctica
- Opt. 1 Educar para la Diversidad
- Opt. 2 La Informática como Medio de Enseñanza en la Educación

TERCER CUATRIMESTRE

- Habilidades Básicas para la Investigación Educativa I
- Análisis y Diseño Curricular
- Habilidades del Pensamiento
- Diseño de Estrategias de Enseñanza y aprendizaje
- Opt. 1 Modernidad y Modernización Educativa
- Opt. 2 Experiencias en Grupos de Aprendizaje

CUARTO CUATRIMESTRE

- Habilidades Básicas para la Investigación Educativa II
- Calidad y Pertinencia de la Educación Moderna
- Creatividad
- Seminario de Tesis
- Opt. 1 Innovación de la Formación Docente en Centros de Trabajo
- Opt. 2 Hacia Una Nueva Gestión Escolar

Líneas de investigación del Plan de estudios de la Maestría en Educación Básica

- ❖ Arte, cultura y creatividad
- ❖ Desarrollo de habilidades del pensamiento
- ❖ Didáctico pedagógico
- ❖ Educación familia y cultura
- ❖ Educación indígena
- ❖ Educación y género
- ❖ Educación y religión
- ❖ Formación humana y valores en educación
- ❖ Gestión y liderazgo escolar
- ❖ Integración educativa
- ❖ Multiculturalidad
- ❖ Planeación y evaluación curricular
- ❖ Planeación y evaluación educativa
- ❖ Política educativa

ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque propuesto para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje del plan de estudios que se presenta es el del aprendizaje colaborativo, en virtud de que el trabajo en grupo permite el desarrollo de competencias académicas y profesionales de los estudiantes, propicia el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, así como un cambio de actitudes y madurez de los mismos.

El modelo del aprendizaje se basa en referentes teóricos de la ciencia cognitiva y de la construcción social de la inteligencia y el aprendizaje. Entre los principios básicos que lo sustentan se encuentran los de la interacción simultánea, interdependencia positiva hacia el grupo y responsabilidad individual.

El trabajo colaborativo genera, desde el inicio, una claridad en los objetivos grupales a seguir durante el curso, los cuales tienen que ver con el desarrollo de habilidades comunicativas como la escucha, la explicación y la indagación, el desarrollo intelectual, análisis, razonamiento lógico, evaluación, pensamiento

crítico, madurez emocional, colaboración y autoestima; todos ellos, como parte de los contenidos y objetivos sustantivos que debe generar todo proceso de aprendizaje: actitudinales, cognitivos y procedimentales.

En este entendido, es responsabilidad del IME y de los asesores de cada asignatura la vigilancia y corresponsabilidad por los procedimientos y estrategias llevadas a cabo en el aula con la finalidad de lograr el conocimiento y fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes estudiantes de esta maestría.

De esta manera, la formación de grupos de trabajo, la organización de las estrategias, la motivación para la cooperación, investigación y las habilidades que de suyo posee cada estudiante, permitirán el desarrollo de nuevas competencias.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PERIÓDICA DEL PLAN DE ESTUDIOS

La evaluación forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual tiene por objetivo la recuperación de aprendizajes que conduzcan al alumno al desarrollo de habilidades intelectuales y de investigación; de dominio de contenidos, de competencias e identidad profesional y ética que permitan detectar necesidades, planear, diseñar, desarrollar y evaluar acciones de su ámbito profesional de trabajo.

La Dirección Académica vigilará la adecuada vinculación de la teoría con la práctica a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las líneas generales metodológicas y de investigación del IME.

Los docentes de cada asignatura aplicarán la adecuada vinculación de la teoría con la práctica a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las líneas generales metodológicas y de investigación de los planes y programas de estudio.

- Evaluación Curricular en su Vertiente Interna

Al final de cada cuatrimestre, la Dirección Académica, Maestros y alumnos realizarán una evaluación general de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los procedimientos metodológicos, de las formas de evaluación y acreditación, en congruencia con las líneas de investigación del IME, así como los procedimientos administrativos. Al final de cada programa, el IME iniciará la Evaluación general del mismo para diagnosticar y actualizar curricularmente contenidos y procedimientos.

El proceso de evaluación de programas tiene sustento en considerar a la evaluación como un proceso de investigación en sus dimensiones cuantitativas y cualitativas caracterizadas principalmente por:

- Considerar parámetros autoreferidos, es decir normas de buen funcionamiento derivadas de las políticas institucionales.
- Normas mínimas y estándares de calidad.

La Evaluación Interna será de carácter participativo, integral y holístico.

- Evaluación Curricular en su Vertiente Externa

El IME podrá solicitar la intervención de Instituciones externas como CENEVAL, FIMPES, ANUIES, CONACYT, y otras instituciones para la revisión, análisis, diagnóstico y actualización curricular de contenidos y procedimientos, reportando los resultados a la SEP.

- Evaluación, Adecuación, y Actualización Curricular del Plan de Estudios.

Para la evaluación externa se considerarán los parámetros fijados por las CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) y la ANUIES.

El análisis, revisión y evaluación del programa académico de la Maestría en Educación Básica se realizará cada cuatro años para fortalecer y actualizar los planes y programas, así como la bibliografía y las formas de investigación en consideración a los avances científicos y tecnológicos que de manera permanente se tienen. Las adecuaciones, reestructuraciones y/o actualizaciones curriculares de contenidos y procedimiento, se realizarán conforme a la ley o la autoridad oficial que lo indique.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo, presentamos, primero, la orientación metodológica general; luego, los sujetos y, por último, los instrumentos utilizados y el procedimiento para su aplicación.

3.1 METODOLOGÍA GENERAL Y DISEÑO

Como se verá por los instrumentos, se ha utilizado una metodología que combina aportaciones de la *metodología cuantitativa* (en su modalidad ex post-facto, a nivel descriptivo-comparativo) y de la *metodología cualitativa-etnográfica*, que complementa con información no cuantitativa para superar algunas limitaciones sobre el ámbito de la subjetividad de los implicados en el Programa de Maestría en Educación.

Como es conocido, la metodología cuantitativa (experimental o positivista) tiene tres modalidades de acción: la experimental, la cuasi-experimental y la no experimental o ex post facto; en la modalidad experimental, con una comparación pre-post, el investigador interviene en la relación variable independiente/ variable dependiente modificando (en grado o en tiempo) la variable independiente para analizar su impacto en la variable dependiente; en esta modalidad el investigador controla todas las variables externas; en la modalidad *cuasi-experimental*, el investigador manteniendo las mismas condiciones generales que en la experimental, sin embargo no controla las variables externas que pueden alterar la relación variable independiente/variable dependiente; y la *modalidad no*

experimental o ex post facto, en la que el investigador no modifica la situación investigada y se limita a recuperar información de las variables examinadas, la expresión “ex post facto” significa “después de hecho”, haciendo alusión a que primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias, por lo que se trata de un tipo de investigación en donde no se modifica el fenómeno o situación objeto de análisis (Bernardo, J. y Caldero, J.F., 2000); en el nivel descriptivo (quizás, en el exploratorio) analizando solo la variable problema, o en el nivel correlacional con al menos dos variables problema o en el nivel explicativo con una relación de efecto entre la variable independiente sobre la variable dependiente o variable problema.

Como dijimos en el apartado 1.5, podemos definir investigación como la descripción y explicación de fenómenos naturales o sociales para conocer de forma sistemática esa realidad. Esto es de vital importancia en los procesos de construcción del conocimiento sociales que, en este caso, lo es el estudio ***del Programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización en la Formación Profesional de los docentes en el estado de Oaxaca***. En nuestro campo de investigación, el estudio descriptivo que presentamos se trata de una investigación cuantitativa con descripciones muy precisas y cuidadosas, respecto al fenómeno educativo en cuestión. Como vemos en Bisquerra, R. (2004), estos estudios son propios de las primeras etapas del desarrollo de la investigación, nos proporcionan hechos y datos y nos preparan el camino para la configuración de nuevas teorías o investigaciones.

Esta investigación se interesa, en última instancia, en identificar relaciones del tipo causa–efecto (relación entre el programa de Maestría y el mejoramiento de la calidad formativa de los docentes oaxaqueños), pero dada la naturaleza del fenómeno, investigamos ex post facto (o no experimental) pues los hechos ya se han producido; en nuestro caso, solo alcanza el nivel descriptivo, con algunas comparaciones teniendo en cuenta la variables de perfil de la población como: año, género, perfil, etc.

Frente a esta metodología cuantitativa (o experimental), y dependiendo de su objeto de investigación, el investigador educativo puede utilizar o *la investigación cualitativa o interpretativa* en diferentes posibilidades (en la que no tiene intención de modificar la situación investigada) o *la cualitativa-acción emancipativa o investigación acción* en la que se permite una intervención que modifique con una Propuesta de intervención la situación investigada, contando con la participación activa de los sujetos investigados (Hernández S, 2105; Arnal, J., 1995).

Con el diagnóstico que se busca en esta investigación se podría generar, posteriormente, acciones correctivas o propuesta de intervención, que se tendría que evaluar si fue bien hecha y cuál sería su efecto.

3.2 SUJETOS

Uno de los primeros pasos en el diseño de la investigación cuantitativa es la elección de los sujetos. Los sujetos son los individuos que participan en el estudio; es decir, a partir de los que se recogen los datos. En los estudios no

experimentales, se consideran sujetos los individuos cuyas conductas presentes o pasadas son utilizadas, como dato.

Nuestra población-estudio ha tomado en cuenta diferentes sujetos, que corresponden al tiempo de cierre del objeto de investigación, 2014:

- A) Egresados y titulados
- B) Planta docente de la Maestría
- C) Egresados en funciones de autoridad educativa en Oaxaca
- D) Actuales alumnos de la Maestría.

3.3 INSTRUMENTOS

Aunque inicialmente se diseñaron diferentes instrumentos, como hemos indicado en el 1.5 Limitaciones del Estudio, no se pudo aplicar alguno de ellos, por lo tanto las preguntas particulares de investigación como el análisis de resultados tuvieron que estar en consonancia solo con algunos instrumentos, uno, de información cuantitativa y otro, de carácter cualitativo:

- A) Ficha(s) de Archivo(s) incluidos en los respectivos anexos que permitieron indagar sobre egresados, eficiencia terminal por opción de titulación, perfil profesional, perfil profesional de la planta académica, etc.

B) Entrevista no estructurada a (Anexo 10):

- a) Algunos egresados con función de autoridad educativa
- b) Docentes fundadores

C) El análisis de documentos es otra técnica habitual en las investigaciones educativas, considerada como un apoyo a la observación. Básicamente, consiste en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador. San Fabián (1992: 35) muestra la enorme diversidad de documentos posibles de analizar entre estos: cartas, memorias, autobiografías, periódicos, diarios, libros de texto, artículos, historias de vida, historias médicas, panfletos políticos, publicaciones oficiales, fotografías, listas, registros, directorios, etc., pues todos ellos, potencialmente, ofrecen una información variada que necesariamente hay que revisar.

Dentro de esta variedad es posible trabajar con documentos oficiales y con documentos personales.

En nuestro caso, en especial, la revisión sobre el Programa de Maestría en Educación Básica (lineamientos legales y oficiales), así como los archivos de control escolar del IME.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este Capítulo final presentamos el análisis de la información recabada por los instrumentos indicados en el capítulo anterior; el análisis seguirá las diversas preguntas particulares de investigación. Cerraremos teniendo en cuenta la hipótesis general de trabajo que tenía que ver con la pregunta general de investigación.

4.1 PERFIL PROFESIONAL DE ALUMN@S INSCRITOS Y EGRESADOS EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

A lo largo de los 15 años de existencia del IME el perfil profesional de alumn@s que han estudiado la Maestría en Educación Básica es el siguiente, teniendo en cuenta a quienes han tenido perfil profesional docente, o carreras afines o carreras no afines. Las carreras más comunes son:

- Licenciatura en Educación Primaria, Indígena, Preescolar, Secundaria, Educación Física, Educación Superior
- Pedagogía
- Psicología
- Derecho
- Contaduría
- Administración
- Ingenierías en Sistemas Computacionales
- Arquitectura (Anexo 1)

Es una satisfacción para el IME egresar alumn@s preparad@s para enfrentarse a la realidad social en la que viven, que en las condiciones más críticas están dispuestos a dar lo mejor de sí y poner en práctica la formación recibida en el posgrado.

4.1.1 Alumnado

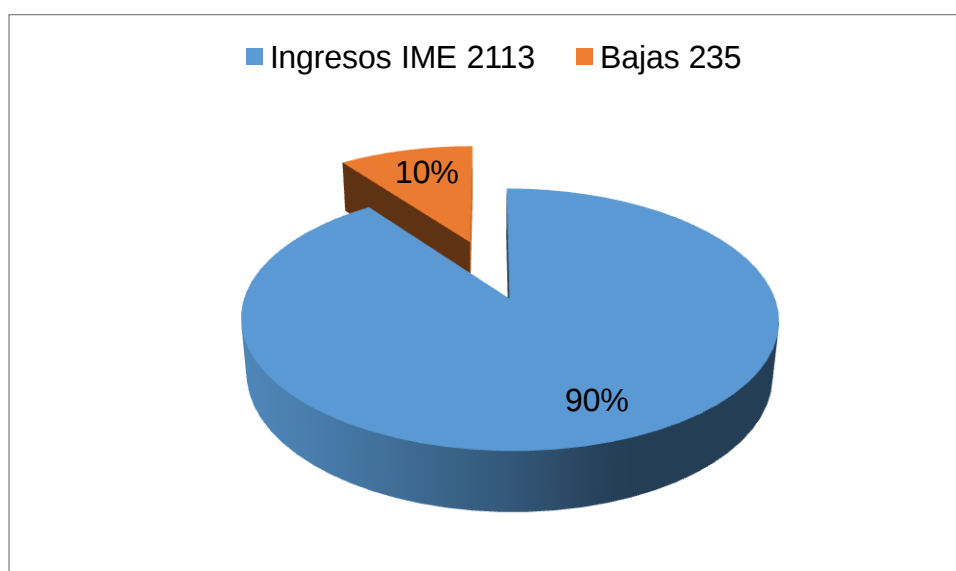
Los 2348 alumnos que han cursados sus estudios de Maestría en Educación Básica han conformado 127 grupos y hacen 55 generaciones que hasta ahora han acompañado los procesos educativos en el IME; de esta totalidad 2113 alumnos concluyeron de manera efectiva sus estudios de posgrado, el (cuadro 2) y la (gráfica 1 y 2) da una muestra importante que la mayoría de los alumnos egresados son del sexo femenino (Anexo 2).

		H	M	BAJAS
TOTAL	2348	902	1,211	235
%	100	43	57	10

Cuadro No. 2. Alumnos inscritos en el Instituto Multidisciplinario de Especialización 1999-2014



Gráfica No. 1. Egresados por género



Gráfica No. 2. Ingresos y bajas del Instituto Multidisciplinario de Especialización

4.1. 2 Eficiencia terminal: opción de titulación según perfil profesional

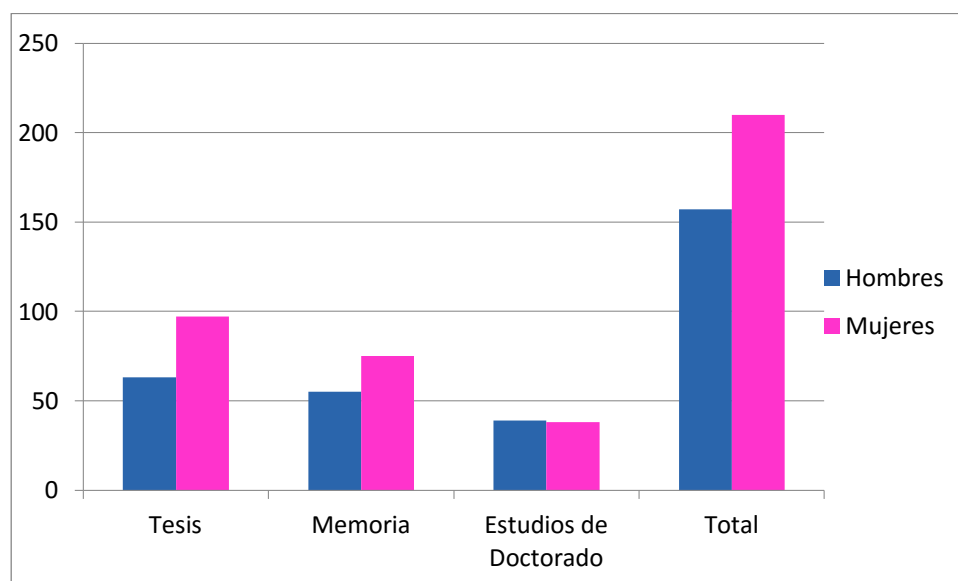
Consideraremos la eficiencia terminal en un posgrado cuando establecemos la relación entre el número de alumnos que ingresan y egresan, después de haber acreditado todas las asignaturas correspondientes al plan de estudios, optando

por alguna de las formas de titulación donde cierra el proceso con la presentación de un examen de grado, como lo indica el (cuadro 3).

OPCIÓN	Formación docente		Lic. afines		Lic. no afines		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
TESIS	111	30.25	9	2.45	40	10.90	160	44%
MEMORIA	86	23.43	5	1.36	39	10.63	130	35%
ESTUDIOS DOCTORADO	55	14.99	5	1.36	17	4.63	77	21%
TOTAL	252	68.66	19	5.18	96	26.16	367	100%

Cuadro No. 3 Opciones de titulación según perfil

Las formas para titular en la Maestría en Educación Básica son: Defensa de Tesis, Memoria de Experiencia Profesional y por Créditos cursados en Estudios de doctorado (gráfica 3) (Anexo 3).



Gráfica No. 3. Perfiles de titulados por género.

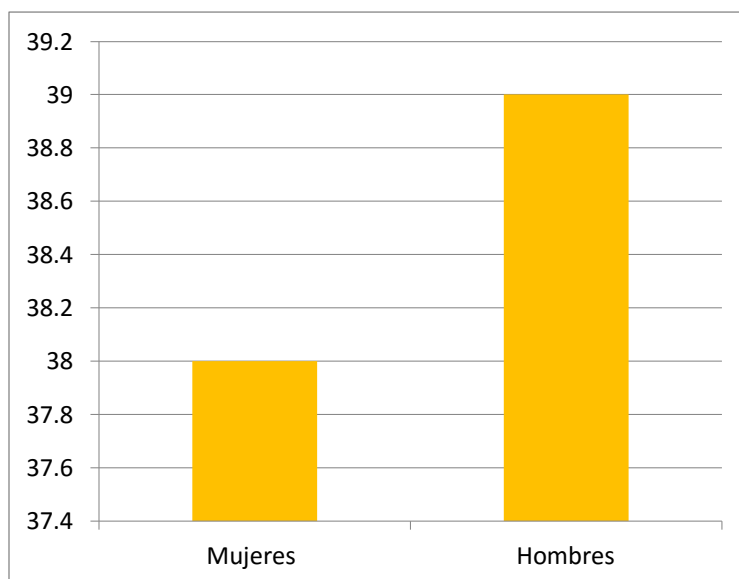
La eficiencia terminal en los estudios de posgrado de las diferentes áreas de Educación y Humanidades a nivel nacional es del 36% mientras que el porcentaje de graduados sobre esta base es del 23.74%, pero sólo del 8.55% sobre la matrícula inicial (Oropeza, 2002). Conscientes de esta realidad, en el IME hemos diversificado sus opciones de titulación sin descuidar la exigencia ni la calidad de los diversos documentos que se elaboran para alcanzar el título de Maestro en Educación Básica.

OPCIÓN	Formación docente f %	Lic. afines f %	Lic. no afines f %	TOTAL f %
HOMBRES	102 27.79	5 1.36	48 13.08	155 42.23%
MUJERES	150 40.87	14 3.81	48 13.08	212 57.77%
TOTAL	252 68.66	19 5.18	96 26.16	367 100%

Cuadro No. 4. Perfil profesional de titulados según género

4.1.3 Egresados que ingresan al Doctorado en Educación

Un objetivo importante en el IME es titular a los alumnos y darles la oportunidad de acceder a los estudios de Doctorado, ya que con el 75% de créditos cursados correspondientes al plan de estudios del Doctorado en Educación obtienen la titulación de la Maestría en Educación Básica (gráfica 4):



Gráfica No. 4. Alumnos titulados de la Maestría en Educación Básica por estudios de Doctorado

Algunas estrategias para motivar a que continúen los estudios de Doctorado consiste en ofrecer a los alumnos una Beca del 15% sobre el total del costo del programa, así como ofrecer una beca del 100% a los alumnos que concluyen los estudios de Maestría con un promedio general de 10. El programa de Doctorado en Educación del IME ha dado la oportunidad de acceder a niveles de mayor formación en educación.

4.1.4 Ascensos de alumnos egresados y titulados según escalafón

El escalafón de los trabajadores al servicio de la SEP, mejor conocido como “Escalafón Vertical” o “Escalafón Tradicional”, se define como un sistema organizado para someter a concurso los ascensos de trabajadores de base. El ascenso se refiere a la promoción de una categoría inferior a una categoría superior y sólo se da cuando se crean nuevas plazas o se liberan las ya existentes por renuncia, por jubilación, por cese o por defunción.

Es importante recordar que este escalafón tiene sus antecedentes tanto en la Ley de Escalafón del Magisterio (movilidad), reformulada en 1933 por Narciso Bassols García, como en la Ley de Inamovilidad (permanencia), promulgadas originalmente por Portes Gil en 1930 (Arnaut, 1998: 64) y con la expedición en 1947 de un nuevo Reglamento de Escalafón. Desde su origen el escalafón funciona a través de una comisión, con carácter consultivo al principio y definitorio en la actualidad. Su objetivo era vigilar y anotar las hojas de servicio, que permitieran clasificar al magisterio.

En este sistema de ascenso de categorías técnicamente pueden participar todos los docentes de base, con una antigüedad mínima de seis meses, mediante la calificación de los factores: 1) conocimientos; 2) aptitud; 3) antigüedad y 4) disciplina y puntualidad (Cuadro 5).

Factor	Componente	%	Puntaje máximo	Documentación que acredite
Conocimientos	Preparación.	20	1 080	Mayor grado académico. Constancias de mejoramiento.
	Mejoramiento profesional y cultural.	25		
		45		
Aptitud	Iniciativa, laboriosidad, eficiencia, etcétera.	25	600	Crédito escalafonario.
Antigüedad	Años de servicio.	20	480	Constancia.
Disciplina y puntualidad	Orden, cumplimiento, etcétera.	10	240	Crédito escalafonario.

Cuadro No. 5. Sistema de puntaje de escalafón

La Maestría en Educación Básica tiene el reconocimiento por la Comisión Mixta de Escalafón del Estado de Oaxaca y aparece en el catálogo que la acredita como institución formadora de docentes y donde se pueden cursar estudios de posgrado. Además de contar con el puntaje escalafonario cuanta con puntaje para Carrera Magisterial, sin embargo, las condiciones político sindicales que rigen al magisterio oaxaqueño llevaron a rechazar el programa de Carrera Magisterial cancelado este beneficio para los maestros, que durante años sirvió de incentivo para los docentes en servicio y estudiantes del posgrado de la Maestría en Educación Básica.

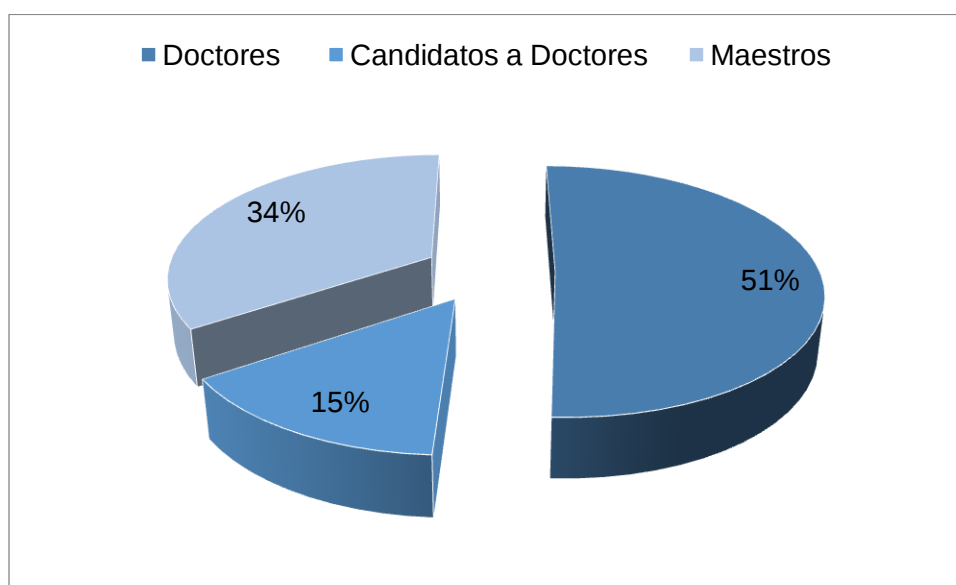
Los maestros que egresaron del IME tienen la posibilidad de concursar por diversas plazas como:

- ❖ Asesor Técnico Pedagógico
- ❖ Director Técnico
- ❖ Supervisor
- ❖ Jefe de sector
- ❖ Director de Educación en los diferentes niveles.

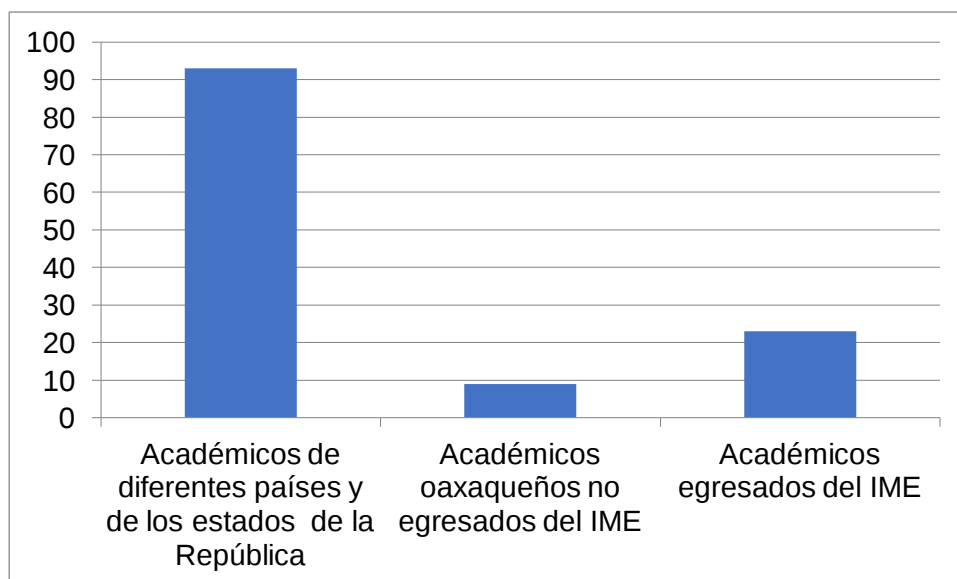
4.2 PERSONAL ACADÉMICO

Una de las fortalezas del IME es su planta académica: contamos con académicos de Oaxaca y de otros estados de la República Mexicana, de América Latina, Europa y Asia. Cada uno de ellos han hecho aportes significativos a la formación profesional de alumn@s de la Maestría en Educación Básica (Anexo 4).

Los trabajos académicos que realizamos llevan siempre presente una *formación con sentido humano*, aportando nuestros conocimientos, habilidades, competencias y valores, que permitan la formación de mejores profesionales pero, sobre todo, mejores seres humanos; capaces de construir una sociedad que facilite la integración y oportunidades de desarrollo para todos, la ruta que nos hemos trazado desde la academia nos ha permitido consolidarnos como opción importante de posgrado contribuyendo al logro de la formación profesional de los docentes de Oaxaca, con quienes compartimos responsabilidades (gráficas 5 y 6).



Gráfica No. 5. Nivel de formación profesional de los académicos del Instituto Multidisciplinario de Especialización



Gráfica No. 6. Procedencia de los Académicos del Instituto Multidisciplinario de Especialización

La fortaleza académica con la que contamos es el producto de un *esfuerzo colegiado* en el que participan alumnos, académicos, directivos y personal administrativo; fundamos nuestros principios en una educación comprometida para la formación de los docentes oaxaqueños y del país.

4.3 ACTIVIDADES DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN DE LA CULTURA COMO PARTE DE LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Los *Congresos Nacionales e Internacionales* organizados por el Instituto Multidisciplinario de Especialización muestran una perspectiva complementaria de formación docente, en la que están interesados un número significativo de profesionales de la educación que desean mejorar su cultura docente a través de

las discusiones sobre el conocimiento pedagógico contemporáneo, directamente de los propios autores y creadores de teorías y aportaciones trascendentes para la educación del siglo XXI.

Complementando la superación y el perfeccionamiento docente para el profesional de la educación, el IME organiza de manera extracurricular Diplomados, Cursos, Congresos, Coloquios, Conferencias Magistrales y Talleres entre otros, siempre con un propósito fundamental: propiciar un espacio de reflexión académica orientado a la generación de conocimientos, vinculando el saber, el desarrollo de habilidades, el fomento de valores y actitudes para que nuestros estudiantes, exalumnos y demás interesados sobre los temas educativos logren incrementar su acervo pedagógico y eleven, en la praxis, su calidad profesional.

Los propósitos planteados para estas actividades extracurriculares se centran en:

- Generar un encuentro académico para la reflexión, recreación, intercambio de experiencias y la producción del conocimiento sobre los desafíos que enfrenta la formación docente ante la desigualdad social, la diversidad cultural, sus cosmovisiones y los efectos de los avances científicos e innovaciones tecnológicas que en su conjunto demandan acceso, atención e interés.

- Analizar cómo la formación docente se orienta a la mejora de los procesos de aprendizaje en contextos inciertos de equidad de género, democracia, salud, alimentación, violencia, sustentabilidad ambiental, marginalidad, interculturalidad, relación sociedad/familia y escuela, y aquellas problemáticas que se gestan por la globalización contemporánea.
- Constituir espacios auténticos de aprendizaje y formación en un marco de análisis, discusión e integración entre las personas que se reúnen en torno a una temática cuyas posibilidades de reflexión se delimitan por las aportaciones teóricas y prácticas de la diversa realidad educativa, en especial, por las argumentaciones de los expertos invitados que generan en los asistentes experiencias formativas insustituibles, una actitud abierta y directa a la crítica, con visión a la innovación e inclusión.

A partir de los trabajos a desarrollar se plantean modalidades didácticas que promueven en los participantes el dinamismo de construcción del conocimiento dialógico mediante: actividades académicas y actividades culturales entre otras:

- 2 Congresos Nacionales de Educación:
 - I Congreso Nacional “Retos y Perspectivas de la Educación en México” (2005);

- II Congreso Nacional de Educación “Formación Docente y la Atención a la Diversidad”(2006).

- 6 Congresos Internacionales de Educación:
 - I Congreso Internacional de Educación “Miradas Constructivistas y su Incidencia en la Práctica Docente(2008)
 - II Congreso Internacional “Estrategias Docentes para el Desarrollo de Competencias en la Escuela” (2010)
 - III Congreso Internacional “Nuevo Perfil Docente para el Desarrollo de Competencias en el Estudiante” (2011)
 - IV Congreso Internacional “Diversidad y Formación Docente: Desafíos para la Transformación Educativa (2012)
 - V Congreso Internacional de Educación “Formación Docente para una Sociedad Incluyente (2013);
 - VI Congreso Identidad Cultural y Desarrollo Social en la Contextualización Curricular (2014).

Se sintetiza en el (Cuadro No. 6):

ACTIVIDADES ACADÉMICAS

EVENTOS ACADÉMICOS	TOTAL
CONGRESOS NACIONALES	2
CONGRESOS INTERNACIONALES	6
CONFERENCIAS MAGISTRALES	71
CONFERENCIAS INTERACTIVAS	21
ALGUNAS PRESENTACIÓN DE LIBROS	19
ALGUNOS TALLERES	48
PONENCIAS	45
PANEL	4
MESAS DE TRABAJO	68
ENTREVISTAS	10
CONCIERTOS	12

CUADRO No. 6. Actividades extracurriculares llevadas a cabo del año 2004-2014

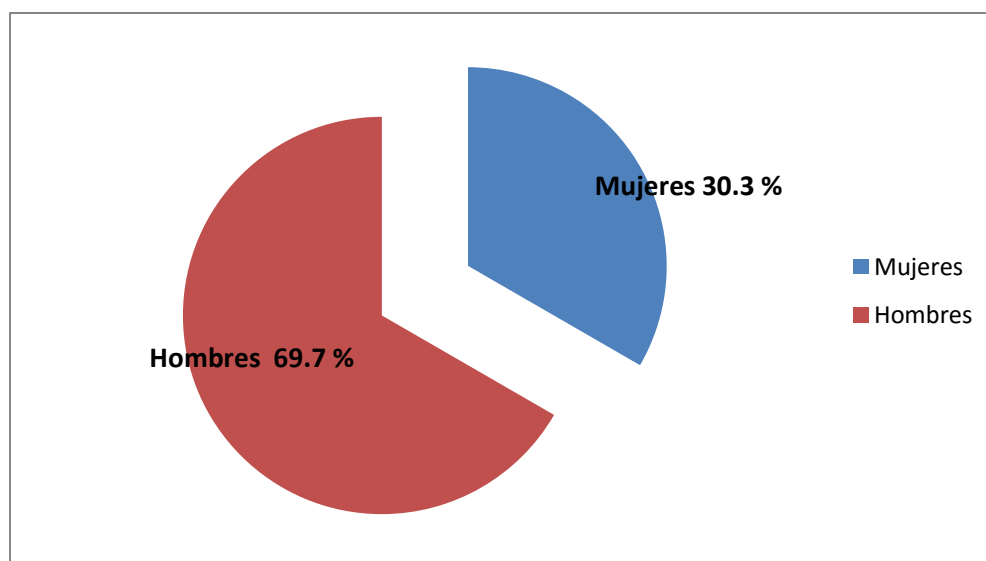
- Conferencias magistrales (Anexo 5):
- Conferencias interactivas como (Anexo 6):
- Algunas presentación de libros de los autores (Anexo 7):
- Talleres (Anexo 8)

4.3.1 Académicos Visitantes

Durante los años 2004 y 2014 algunos de los invitados a participar en los Congresos Nacionales e Internacionales también han participado como académicos de los Programa de la Maestría en Educación Básica y del Doctorado en Educación que ofrece el IME, entre ellos destacan: Dra. Margarita Gómez Palacio Muñoz, Dr. Axel Didriksson Takanayaqui, Dra. Concepción Barrón Tirado, Dr. Gerardo Hernández Rojas, Dr. © Gerardo Mendive, Dr. Porfirio Morán Oviedo, Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza, Dr. Juan Delval, Dra. Nelly Milady López

Rodríguez, Dr. Juan Antonio García Fraile, Dra. Esther Charabati Nehmad, Dr. Javier López Sánchez, Dra. María Rita Ferrini Ríos, entre otros.

Nos han visitado 43 académicos de diferentes países, Doctoras y Doctores, como lo muestra la gráfica No. 7



Gráfica No. 7. Académicos visitantes por género

Durante estos años nos han visitado 43 académicos de:

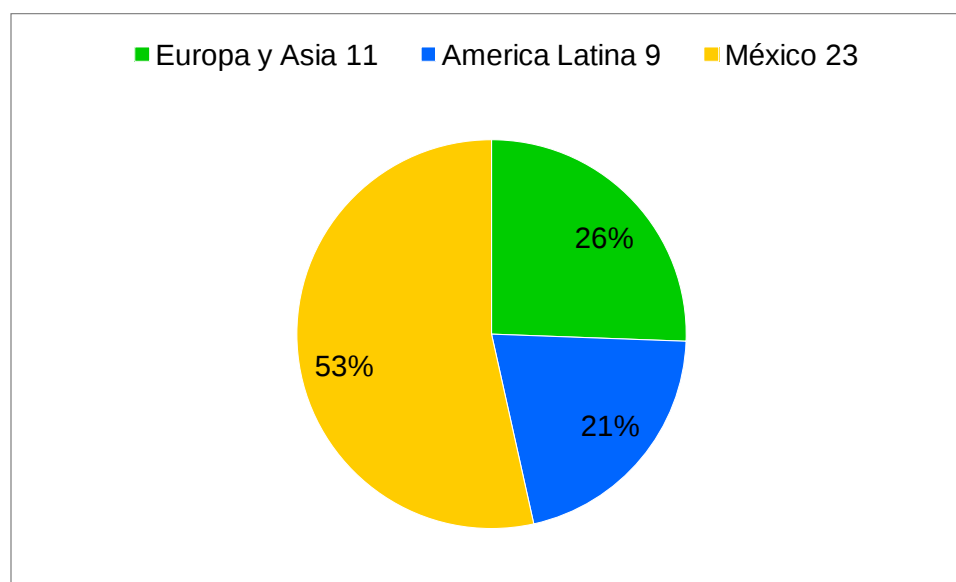
- a) EUROPA: de Suiza, el Dr. Philipe Perrenoud, la Dra. Mónica Gather Thurler y Jean Michel Baidin; de España: Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza, Dra. Nélida Zaitogui, Dr. Juan Delval Merino, Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia, Dr. Juan Antonio García Fraile, Dr. Antonio Florencio Rial Sánchez y Dr. Carles Monereo Font.
- b) ASIA: de Japón Dra. Misa Ito Sasaki.

- c) AMÉRICA LATINA (sin incluir México): de Argentina, Dr. Emilio Tenti Fanfani; de Brasil, Gilván Müller de Oliveira; de Cuba, Dr. Julio Pimienta y Dra. Juana Teresita Mariño Castellanos de Uruguay, el Dr. ©. Gerardo Mendive Micheline; de Chile, Dr. Alberto Arturo Vásquez Tapía; de Colombia, Nelli Milady López Rodríguez; de Guatemala, Dr. Carlos Figueroa Ibarra; de Republica Dominicana, Dr. Otto Fernández Reyes.
- d) MÉXICO: Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz, Dr. Mario Rueda Beltrán, Dr. Carlos Ornelas, Dr. Axel Didriksson Takanayaqui, Dra. Concepción Barrón Tirado, Dra. María Bertely Busquets, Dra. Laura Frade Rubio, Dr. Gerardo Hernández Rojas, Dr. Porfirio Morán Oviedo, Mtra. Silvia Schmelkes, Dra. Rita Ferrini Ríos, Dr. Adrián Médina Leberty, Dr. Bernardo Reyes Guerra, Dra. Esther Charabati Nehmad, Dr. Fernando Salmerón Castro, Dr. Javier Alatorre Rico, Dr. Javier López Sánchez, Dr. Juan Martín López Calva, Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty, Dr. Marco Antonio Rigo Lemini, Dr. Miguel Ángel López Carrasco, Dr. Rafael Reyes Chávez, Dr. Vicente Carrera Álvarez (Anexo 9).

Académicos Invitados a los *Congresos Nacionales e Internacionales* como lo muestra el cuadro No. 7 y la gráfica No. 8

	H	f%	M	f%	TOTAL	f%
EUROPA/ASIA (España/ Suiza/Japón)	8	72.7	3	27.3	11	25.5
AMÉRICA LATINA (República Dominicana, Uruguay, Guatemala, Cuba, Brasil, Colombia, y Chile)	7	77.7	2	22.3	9	20.9
MÉXICO	15	65.2	8	34.8	23	53.48
TOTAL	30	69.7	13	30.3	43	99.99

Cuadro No.7. Académicos visitantes de Congresos Nacionales e Internacionales



Gráfica No. 8. Académicos visitantes de Congresos Nacionales e Internacionales

4.4 MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS EGRESADOS

La propuesta de un programa de formación docente, como es el caso de la Maestría en Educación Básica, se dirige a cubrir aspectos involucrados en el proceso enseñanza y aprendizaje, situando al docente como investigador reflexivo

de su propio actuar, para llevar a cabo adecuaciones permanentes vinculadas con la realidad que permea el proceso.

Acerca de lo anterior tenemos las opiniones de los actores principales de este proceso formativo: los docentes-alumnos. En la entrevista diseñada (Anexo 10) para conocer las opiniones respecto al Programa de la Maestría en Educación Básica, pudimos recuperar los siguientes puntos de vista:

- *A partir de su experiencia personal, ¿cómo valora usted la preparación de los maestros en la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje al egresar de la Maestría en Educación Básica?*

En general, la mayoría respondió que la formación que recibieron como docentes obliga a llevar a la práctica una educación integral y a lo largo de la vida, aceptando que en el proceso vivido “se busque propiciar sustancialmente libertad y responsabilidad de hombres y mujeres, formando conocimientos, actitudes y habilidades que mejoren la convivencia entre los ciudadanos y sus formas de vida”.

- *¿Durante sus estudios de posgrado recibió preparación específica, para el trabajo con sus alumnos?*

Todos ellos dijeron que sí: uno, por ejemplo, matizó:” en el IME siempre nos impulsaron a buscar el desarrollo educativo en varias dimensiones estratégicas:

formar sujetos autónomos, auténticos, solidarios y con conciencia de identidad; crear una ciudadanía plena, responsable, tolerante y capaz de emprender acciones colectivas; propiciar el reconocimiento mutuo, respeto a la diversidad e inclusión social; alentando la excelencia de la formación de capacidades y habilidades que son necesarias para responder a los requerimientos de innovación, conocimiento y tecnología que la educación de nuestro tiempo demanda”. Esta opinión es elogiosa pero, al mismo tiempo, muy exigente.

- *¿Usted considera La Maestría en Educación Básica que es una opción para mejorar la calidad de la educación en el Estado de Oaxaca?*

De manera contundente respondieron que, definitivamente, lo han vivido de esa manera; la Maestría en Educación Básica propone que sus egresados sean capaces de promover, enriquecer, fortalecer e incentivar la formación de todos aquellos que son relevantes en el campo de la educación para crear comunidades de aprendizaje.

- *¿Qué sugerencias propone al Instituto Multidisciplinario para continuar perfeccionando la formación de los maestros?*

Algunos insistieron en que “las asignaturas tuvieran menos teoría y más práctica”, otros insistieron en que “el personal docente tuviera más conocimiento de la diversificada realidad oaxaqueña”. La mayoría opinó que hay que “ampliar el inmueble con aulas más interactivas”.

- *¿Usted considera que la concepción teórica permite una mejor preparación de los maestros en formación para su labor en la escuela multigrado o en donde usted específicamente trabaja?*

Aunque no trabajan todos en escuelas multigrado (pues tienen otros puestos en educación básica o se desempeñan en puestos directivos), sin embargo, los treinta y cinco docentes entrevistados afirmaron acerca de la importancia del rigor teórico en los contenidos de las asignaturas.

Como vemos, han sido generalizadas las opiniones positivas entre los entrevistados egresados; esta experiencia ha servido para atreverse a invitar a otros compañeros maestros para que llegaran al IME a seguir la Maestría y/o el Doctorado: más de un 35% de los alumn@s que han ingresado al IME lo hicieron por invitación directa de egresad@s de los que estaban estudiando en el IME, y, asimismo, algunos de los que contestaron continuaron con estudios de Doctorado en esta Institución.

Estas sugerencias y opiniones serán base para el apartado de Conclusiones y Sugerencias

CONCLUSIONES

Al inicio de este estudio nos planteábamos el supuesto general de que *el Programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización ha sido y sigue siendo una oferta formativa real para el mejoramiento profesional de los docentes del estado de Oaxaca.*

En la hipótesis estaba implícita una influencia positiva del desarrollo del Programa de Maestría en Educación Básica.

Considero que con los diversos datos aportados anteriormente, se puede afirmar que se ha probado nuestro supuesto pues la incidencia del Programa de Maestría en Educación Básica ha sido positiva para el estado de Oaxaca. Algunos de los datos significativos que se puede mencionar son: una alta tasa entre ingreso y egreso, con un porcentaje reducido de bajas, porque se atendió no solo a maestros con formación docente sino que se incluyó a otras formaciones profesionales afines y no afines; por la alta calidad académica con que se cuenta y por la múltiples actividades extracurriculares lo que ha permitido que nuestros alumnos al egresar de la Maestría estén ocupando cargos gubernamentales, sindicales, de autoridades educativas, etc., y, principalmente, estén frente al aula. Se partió de un programa que tomara en cuenta las necesidades de los docentes, que apoyara su formación permanente, una formación docente que diera respuesta a la realidad educativa, social, económica y política del estado de Oaxaca:

- De 1999 al año 2014 en el IME se han inscrito a 2348 alumnos, de los cuales 235 se han dado de baja 10%, egresados 2113 (1211 mujeres, 57% y 902 hombres, el 43%). La mayoría de los alumnos inscritos en el programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización son mujeres. Contamos con una eficiencia terminal del 17% en las diferentes modalidades de titulación.
- El perfil profesional de los alumnos que cursan el programa de Maestría en Educación Básica del Instituto Multidisciplinario de Especialización es diverso, la mayoría cuenta con estudios de formación docente inicial, carreras a fines y no afines, lo que significa la posibilidad de un mayor impacto en la profesionalización de docentes.
- Debido a nuevas opciones de titulación en la Maestría en Educación Básica, en el último lustro ha mejorado sustantivamente la eficiencia terminal con la titulación de los egresados; se han titulado por las diversas opciones 367 alumnos haciendo un porcentaje del 17 %.
- La planta académica del IME que apoya el programa de Maestría en Educación Básica y del Doctorado en Educación, cuenta con un 47% de doctores, un 12% de candidatos a Doctorado y un 41% con nivel de Maestría.
- Se ha incrementado significativamente la tasa de egresados del IME que han pasado a formar parte de la Planta Académica. Esto se ha convertido

en una fortaleza, ya que el IME además de formar profesionistas, les brinda un espacio para continuar desarrollándose profesionalmente.

✚ Es significativa la presencia de egresados del IME asumiendo funciones gubernamentales, sindicales y de autoridades educativas. Esto es digno de mencionar, desde funcionarios en la Secretaría de Educación Pública, como el Doctor Javier López Sánchez Director del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), hasta Secretarios de primer nivel en el Instituto estatal de Educación Pública de Oaxaca. Los cargos sindicales tampoco son ajenos a nuestros egresados; el anterior Secretario General de la Sección 22 del SNTE fue alumno del IME en la maestría en Educación Básica; el ascenso a Directores Técnicos, Supervisores y Jefes de Sector se ha visto apuntalado con egresados del Instituto.

✚ Las diferentes actividades de Extensión y Difusión Cultural que el IME ha implementado para apoyar la formación de alumnos, egresados de la Maestría en Educación Básica y docentes oaxaqueños: diversos académicos extranjeros y del país se han dado cita en los diferentes Congresos nacionales i internacionales donde se propicia un espacio de reflexión y discusión académica;

Ésta ha sido la labor del IME: proporcionar a los docentes oaxaqueños una formación que le permita integrarse a una práctica responsable donde se convierta en una gente de cambio con un carácter ético y profesional.

SUGERENCIAS

Derivado de las Conclusiones surgen las siguientes, Sugerencias, algunas para revisar algunos problemas específicos y otras, de carácter más estratégico:

- Como el IME está constituido legal y oficialmente, conforme lo establecen las normas para poder ofrecer estudios de posgrados, dentro de esta legalidad se exige revisar y actualizar el plan curricular del programa de la Maestría. Por lo que proponemos el nuevo plan de estudios de la Maestría de Educación Básica.
- Incrementar la planta académica con docentes de Oaxaca y, particularmente, con egresados del IME de la Maestría y el Doctorado en educación.
- Fomentar el programa de opción de titulación por Memoria Profesional porque es una opción que no solo rescata a egresados no titulados sino que es una opción de complementación formativa.

- Continuar con eventos académicos de Extensión y Difusión de la Cultura a nivel nacional e internacional como forma de apoyar la formación continua, no solo de los egresados sino de los docentes oaxaqueños.
- Difundir de manera más frecuente y sistemática los productos de investigación (Tesis y Memorias de Experiencia Profesional) en las Revistas con las que cuenta el IME.
- En futuros diagnósticos, utilizar una combinación de metodologías educativas, integrando instrumentos cuantitativos y cualitativos.
- Actualización curricular del Plan y Programa de estudios de la Maestría en Educación Básica (Anexo 11).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, HEMEROGRÁFICA Y VIRTUAL

Aguerrondo, I. (2004). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142.

Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2003). *Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes uruguayos. Programa de modernización y Formación Docente*. Montevideo: ANEP – MEMFOD.

Anders, Jansen y Pérez Jiménez (1992). El señor 9 Viento lleva las aguas del cielo a la Mixteca, Codice Yuta Tnoho (vindobonensis), p. 47

Arnal, Justo, Delio del Rinco y Antonio Latorre (1994), *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Ed. Labor.

Banco Mundial (2013) *Educación superior y desarrollo en Oaxaca*, México.

Bernardo, J., y Caldero, J.F. (2000). Investigación cuantitativa; Métodos no experimentales. En J. Bernardo, y J.F. Caldero, *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: RIALP, S.A.

Terigi, F. (2006). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documento del GTD – PREAL (versión preliminar, previa a su publicación).

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, Good y Goodson
- Calvo, Beatriz. (1989). *Educación normal y control político*, México, CIESAS.
- Civera Cerecedo, Alicia. (2000). *La trayectoria de las Escuelas Normales Rurales: algunas huellas para estudiar*. El Colegio Mexiquense, A. C.
- Civera Cerecedo, Alicia. (2001). *El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920*. El colegio Mexiquense.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, Susan. (2003). *Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica*. En Lieberman, A, y Miller (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 65-79.
- Conaculta-Fonca. (2007). *Historia del turismo en Oaxaca*. Siglo XX. Oaxaca. México.
- Davini, M. C. (1995). *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Dubeth, F. (2004). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. En Tenti Fanfani, Gobernabilidad de. Los Sistemas de Educativos en America Latina Instituto Internacional del Planteamiento de la Educación IIP- UNESCO 15-40

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Fundación e Historia de Oaxaca. Recuperado el 25 de septiembre del 2013 en: http://www.elclima.com.mx/fundacion_e_historia_de_oaxaca_de_juarez.htm

Hernández Sampieri, R. et al. (2015). *Metodología de la investigación*, McGrawHill, 6ta. Edición.

IME (2003), Discurso del X aniversario del Instituto Multidisciplinario de Especialización. Oaxaca.

IME (2011), Reglamento del Institucional Instituto Multidisciplinario de Especialización. Coordinación General de Educación media Superior y Superior del IEEPO.

Inegi (2012) Monografía cuéntame. Recuperado el 23-06-2013 en: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/>

Klubitschko, Doris. (1986). Postgrado en América Latina. Investigación Comparativa:BrasilColombia-México-Venezuela. CRESALC/UNESCO. Caracas.Labaree, D. (2000). On the nature of teaching and teacher education.*Journal of teacher education*. 51, 228-233.

Latapí Sarre, Pablo. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México.

Martínez Rizo F, (2001) Reformas Educativas: mitos y realidades revista iberoamericana de educación No. 27.

Monereo Carles (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 52 , pp. 149-178.

Ocampo, H. (1983). *Historia de los cursos de posgrado en la UNAM*, México, UNAM.

Oropeza Sandoval, Luciano. (2002). "Cómo evaluar a los desiguales". *Revista de Educación y Cultura*. Núm. 5.

Ornelas, Carlos. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*, México, Siglo XXI Editores.

Periódico Oficial. (1999). *Órgano del Gobierno Constitucional del Estado Libre y soberano de Oaxaca*.

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

San Fabián, Maroto, J. L. (1992). "Evaluación etnográfica de la educación". En B. Blasco Sánchez, *Perspectivas en la evaluación del*

sistema educativo. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo: 13-53.

Sanchiz Ochoa, P. (y M. Cantón Delgado) 1995 "Acceso y adaptación al campo", en Á. Aguirre Baztán (coord.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*/Barcelona, Marcombo.

Solana, Fernando, et al. (1982). *Historia de la Educación Pública en México*. SEP/Fondo de Cultura Económica. México.

Torres, J. (1988) "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación". En J. Goetz y M. D. Le Compte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro, Barcelona.

Vezub, L. (2002). Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En Davini, M. C. (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores, 79-119.

Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión oficio?. *Revista DIDAC*, 46, 4-9.

Vezub, L. (2007). El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, 15, 211-242.

ANEXO 1

DE UNA MUESTRA DE 100 ALUMNOS TITULADOS, SE OBTUVO EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN EL IME

No.	SEXO	NOMBRE	PERFIL PROFESIONAL DE LICENCIATURA:
1	H	Artemio Martínez Vargas	Educación Indígena
2	H	Melitón López Jiménez	Educación Primaria
3	H	René Hernández Alonso	Psicología
4	H	Inocencio Rebollar Sanjuán	Ingeniería
5	M	Blanca Estela Juárez Jiménez	Educación Media Superior
6	H	Jaaciel Quero Llaven	Contaduría Pública
7	H	Carlos López Cruz	Educación Primaria
8	H	Narciso T. Betanzos Severiano	Ingeniería
9	H	Fidel Garrido Martínez	Educación Primaria
10	M	Yaneth Alejandra Pastelín Montes	Educación Primaria
11	M	Gabriela Vásquez Sanjuán	Psicología
12	H	Romeo García Carrasco	Ingeniería
13	M	Silvia Cruz Sánchez	Educación Primaria
14	M	Evelyn Neri España Gómez	Educación Primaria
15	M	Elizabeth García Acevedo	Educación Preescolar
16	M	Paula Mayra Barragán Vera	Educación Física
17	H	Manuel Juárez González	Educación Primaria
18	M	Maribel Cortés Cisneros	Educación Preescolar
19	M	Mayra Reyes Cortés	Ingeniería
20	H	Carlos Francisco Ruiz Arrazola	Pedagogía
21	M	Fany Espinosa Méndez	Psicología
22	M	Lucina Arias García	Educación Primaria
23	M	Dorita Gisela García Hernández	Contaduría Pública
24	M	María Soledad Méndez García	Educación Preescolar
25	M	Teresa de Jesús Mirabete Galindo	Pedagogía
26	H	Adrián Ramírez Alcalá	Educación Media Superior
27	H	LibniAthali Ramírez Santaella	Pedagogía
28	M	Sara Eugenia Gracida Hernández	Educación Preescolar
29	H	Elieser Moya Jiménez	Educación Primaria
30	M	María Daniela Hernández Vásquez	Educación Primaria
31	M	Victoria Jiménez Quiroz	Contaduría Pública
32	M	Janet Zárate Salinas	Educación Preescolar

33	H	José López Niño	Ingeniería
34	M	Josefina Miranda Vicente	Educación Primaria
35	H	Jesús Cuevas García	Químico Biólogo
36	H	Epifanio Alfredo García García	Educación Media Superior
37	H	Óscar Hilario Morales Blanhir	Ingeniería
38	M	Elizabeth Morales Santiago	Ingeniería
39	H	Carlos Alberto Zárate Blanco	Ingeniería
40	M	María Gisela Tello Pérez	Educación Preescolar
41	H	Uriel Rodríguez Aguilar	Ingeniería
42	M	Alma Elena García Gómez	Educación Preescolar
43	M	Patricia García David	Informática
44	M	Denisse Vásquez Robles	Educación Primaria
45	M	Tomasa Cruz Cruz	Educación Preescolar
46	M	Gladys Arango Morales	Educación Primaria
47	M	Cristina Díaz Altamirano	Contaduría Pública
48	M	Marta Gómez Nicolás	Educación Primaria
49	H	Juan López Blanco	Educación Media Superior
50	H	Adolfo Magdaleno López López	Informática
51	M	Elvia Luis Santiago	Educación Básica
52	H	Aldo Ernesto Olivera Cisneros	Pedagogía
53	H	Marco Antonio Ramírez Santos	Educación Primaria
54	M	Patricia Acevedo Sánchez	Educación
55	H	Evodio Caballero Ramírez	Educación Primaria
56	H	Rey Domingo Ramírez	Educación Media Superior
57	M	María de los Ángeles García López	Educación Preescolar
58	M	Yadira Alejandra GracidaOledo	Administración
59	H	Franciscano Jiménez Jiménez	Ingeniería
60	H	Dionisio Morales Salas	Educación Media Superior
61	M	Ruth Judith Reyes Franco	Derecho
62	M	Sarahi Toledo Peralta	Educación Preescolar
63	M	María Guadalupe Velasco Martínez	Contaduría Pública
64	H	Bernardo Caballero Santiago	Educación Media Superior
65	M	Idolina Gallardo Martínez	Educación
66	M	Cristina Soledad Martínez Olazo	Lenguas Extranjeras
67	M	Margarita Reyes Pérez	Educación Media Superior
68	H	Adelfo Santiago Ramírez	Educación Indígena
69	H	Miguel García Hernández	Educación Media Superior
70	H	Víctor Manuel Alcalá Alonso	Educación Física
71	M	Norma Sandra Cortes Contreras	Contaduría Pública
72	M	Dalila Gómez Mendoza	Administración
73	M	Magdalena H. Ibarra Fernández	Educación Primaria

74	M	Inés Leal Peláez	Educación Media Superior
75	H	Enoc Mata Silva	Educación Media Superior
76	M	Leticia Muñoz Nava	Educación Primaria
77	M	Yaleni Pinacho García	Ingeniería
78	H	Leopoldo Rosales González	Educación Media Superior
79	H	Rogelio Martínez Canseco	Contaduría Pública
80	M	Rosa García Sánchez	Educación Primaria
81	H	Juan José Santos Reyes	Derecho
82	H	Luis Hernando Matus Ruiz	Educación Primaria
83	H	Arturo Becerra Hernández	Ingeniería
84	H	Giovany Ramos López	Ingeniería
85	M	Káteri González Velázquez	Educación Primaria
86	H	Tomas Cruz Martínez	Educación Media Superior
87	M	Adriana Ali Osorio Ramírez	Pedagogía
88	M	Teresa Isabel García Sánchez	Educación Media Superior
89	H	Martin López Morales	Educación Primaria
90	M	Nahiely Mitchell Ramírez Morales	Ciencias Empresariales
91	M	Nazhiely Nora Sánchez Cortes	Contaduría Pública
92	M	Yuridia Silva Rodríguez	Educación Primaria
93	H	Nahúm Chávez Rojas	Educación Media Superior
94	M	Claudia Cervantes Martínez	Educación Preescolar
95	H	Giovany Coache Bravo	Educación Primaria
96	M	Patricia García Sánchez	Educación Media Superior
97	H	Anacleto Inclán Zarate	Educación Media Superior
98	H	Guillermo Lucas Ignacio	Educación Física
99	M	Claudia Matus Fuentes	Psicología
100	M	Juliana Lisset Sánchez Moreno	Educación Preescolar

ANEXO 2

HISTORIAL DE ALUMNOS INSCRITOS EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA 1999 - 2014

GRUPO	FECHA DE INGRESO	FECHA DE EGRESO	H	M	BAJAS
1	Feb-99	Nov-00	10	10	3
2	Jul-99	Feb-01	14	7	2
3	Ene-00	Jun-01	5	6	2
4	Jun-00	Sep-00	4	11	2
5	Sep-00	Abr-02	3	18	7
6	Nov-00	May-02	2	10	2
7	Mar-01	Ago-02	4	14	1
8	May-01	Oct-02	6	11	2
9	Jun-01	Sep-02	6	10	0
10	Jun-01	Oct-02	8	8	1
11	Jun-01	Oct-02	4	13	3
12	Jun-01	Dic-02	8	11	2
13	Jun-01	Nov-02	10	5	2
14	Oct-01	Feb-03	11	11	2
15	Oct-01	Mar-03	11	9	0
16	Dic-01	Mar-03	4	9	0
17	Feb-02	May-03	8	7	2
17 A	Feb-02	May-03	7	6	2
17 B	Feb-02	May-03	10	7	3
17 C	Feb-02	May-03	9	10	1
17 D	Feb-02	May-03	7	8	1
18 A	Jun-02	Sep-03	10	9	2
18 B	Jun-02	Sep-03	9	10	1
18 C	Jun-02	Sep-03	9	11	2
18 D	Jun-02	Sep-03	10	10	3
18 E	Jun-02	Sep-03	10	10	0
19	Oct-02	Mar-04	8	8	1
19 A	Oct-02	Mar-04	8	9	9
19 B	Oct-02	Mar-04	12	4	4
20	Feb-03	Jun-04	7	8	2
20 A	Feb-03	Jun-04	6	8	3

20 B	Feb-03	Jun-04	7	11	0
21	May-03	Oct-04	5	13	0
21 A	Jun-03	Nov-04	7	5	3
21 B	May-03	Nov-04	6	9	7
22	Sep-03	Mar-05	7	12	4
22 A	Sep-03	Mar-05	11	6	3
22 B	Sep-03	Mar-05	6	8	2
23	Ene-04	Jul-05	6	7	0
23 A	Ene-04	Jul-05	8	9	2
24	May-04	Nov-05	4	13	3
24 A	May-04	Nov-05	7	6	2
24 B	May-04	Nov-05	8	6	2
25	Sep-04	Mar-06	9	9	3
25 A	Sep-04	Mar-06	9	7	6
26	Ene-05	Jul-06	7	11	1
26 A	Ene-05	Jul-06	3	6	1
27	Mar-05	Nov-06	8	9	3
27 A	Mar-05	Nov-06	9	9	1
27 B	Mar-05	Nov-06	5	8	2
28	Sep-05	Abr-07	6	10	1
28 A	Sep-05	Abr-07	8	9	0
28 B	Sep-05	Abr-07	5	5	3
28 C	Sep-05	Abr-07	6	4	2
29	Ene-06	Ago-07	7	9	2
29 A	Ene-06	Ago-07	8	7	0
30	May-06	Nov-07	5	13	0
30 A	May-06	Nov-07	7	9	3
31	Sep-06	Mar-08	4	15	0
31 A	Sep-06	Mar-08	7	12	7
32	Ene-07	Jul-08	7	10	1
32 A	Ene-07	Jul-08	7	12	3
33	May-07	Nov-08	9	8	1
33 A	May-07	Nov-08	8	8	2
33 B	May-07	Nov-08	7	10	3
34	Sep-07	Mar-09	9	7	2
34 A	Sep-07	Mar-09	5	9	4
34 B	Sep-07	Mar-09	5	10	2

34 C	Sep-07	Mar-09	11	7	2
34 D	Sep-07	Mar-09	10	10	1
35	Ene-08	Jul-09	6	14	1
35 A	Ene-08	Jul-09	11	7	0
35 B	Ene-08	Jul-09	8	11	2
35 C	Ene-08	Jul-09	7	10	3
36	May-08	Nov-09	4	16	0
36 A	May-08	Nov-09	9	10	1
37	Sep-08	Mar-10	6	12	2
37 A	Sep-08	Mar-10	7	11	2
37 B	Sep-08	Mar-10	6	11	1
37 C	Sep-08	Mar-10	3	14	5
37 D	Sep-08	Mar-10	10	7	2
38	Ene-09	Jul-10	10	7	6
38 A	Ene-09	Jul-10	6	10	5
38 B	Ene-09	Jul-10	5	8	2
39	May-09	Oct-10	6	11	1
39 A	May-09	Oct-10	7	4	3
40	Sep-09	Mar-11	7	12	0
40 A	Sep-09	Mar-11	8	10	0
40 B	Sep-09	Mar-11	6	12	3
40 C	Sep-09	Mar-11	9	9	7
40 D	Sep-09	Mar-11	10	8	2
41	Ene-10	Jul-11	8	11	1
41 A	Ene-10	Jul-11	9	9	2
41 B	Ene-10	Jul-11	9	9	3
41 C	Ene-10	Jul-11	7	1	0
42	May-10	Nov-11	11	9	1
42 A	May-10	Nov-11	8	12	4
42 B	May-10	Nov-11	9	9	1
43	Sep-10	Mar-12	2	14	2
43 A	Sep-10	Mar-12	4	12	2
43 B	Sep-10	Mar-12	8	10	1
44	Ene-11	Jul-12	9	10	4
44 A	Ene-11	Jul-12	6	11	2
45	May-11	Nov-11	3	15	1
46	Sep-11	Mar-13	6	12	2

46 A	Sep-11	Mar-13	5	12	0
46 B	Sep-11	Mar-13	5	7	3
47	Ene-12	Jul-13	7	12	6
47 A	Ene-12	Jul-13	6	12	0
48	May-12	Vigente	5	11	0
49	Sep-12	Vigente	8	12	0
49 A	Sep-12	Vigente	5	11	0
49 B	Dic-12	Vigente	9	10	1
50	Ene-13	Vigente	9	11	0
50 A	Feb-13	Vigente	8	5	0
51	May-13	Vigente	10	10	0
51 A	Ago-13	Vigente	7	11	0
52	Sep-13	Vigente	7	8	0
52 A	Sep-13	Vigente	2	9	0
53	Feb-14	Vigente	11	9	0
53 A	Feb-14	Vigente	6	10	0
53 B	Feb-14	Vigente	5	6	0
54	May-14	Vigente	5	11	0
54 A	May-14	Vigente	7	10	0
55	Sep-14	Vigente	5	15	0
55 A	Sep-4	Vigente	4	3	0
55 B	Sep-14	Vigente	3	12	0

TOTAL DE GRUPOS	127
------------------------	------------

Ingresos y Bajas		
Total ingreso al IME	2,348	100%
Bajas	235	10.00%
Total de Egresados	2,113	

Egresados por género		
Hombres	902	43.00%
Mujeres	1,211	57.00%
Total	2,113	100%

ANEXO 3**RELACIÓN DE ALUMNOS TITULADOS EN LAS MODALIDADES DE TESIS, MEMORIA DE EXPERIENCIA PROFESIONAL Y POR ESTUDIOS DE DOCTORADO****A).- OPCIÓN DE TITULACIÓN POR TESIS**

NO.	SEXO	NOMBRE	PERFIL PROFESIONAL DE LICENCIATURA:
1	H	Artemio Martínez Vargas	EDUCACIÓN INDÍGENA
2	H	Eurípides Román López	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
3	M	Nemecia Cruz Jacinto	EDUCACIÓN PREESCOLAR
4	H	Melitón López Jiménez	EDUCACIÓN PRIMARIA
5	H	Gabriel García Santiago	EDUCACIÓN PRIMARIA
6	H	Mario Rafael Vargas Vásquez	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
7	H	René Hernández Alonso	PSICOLOGÍA
8	H	José Luis Hernández Diego	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
9	H	Juan Jesús Morales Félix	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
10	H	Inocencio Rebollar Sanjuán	INGENIERÍA
11	M	Tavita López Cordova	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
12	H	Pablo Pantaleón García	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
13	M	Blanca Estela Juárez Jiménez	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
14	M	Reyna Luz San Juan Vásquez	EDUCACIÓN PREESCOLAR
15	M	Nelly Ruiz Ruiz	EDUCACIÓN PRIMARIA
16	H	Jaaciel Quero Llaven	CONTADURÍA PÚBLICA
17	H	Isaac Ángeles Contreras	PSICOLOGÍA
18	H	Lamberto Jiménez Felipe	ADMINISTRACIÓN
19	H	Carlos López Cruz	EDUCACIÓN PRIMARIA
20	H	Rolando Cortés Flores	CONTADURÍA PÚBLICA
21	M	Rosa Ojeda Alcalá	ADMINISTRACIÓN
22	H	Narciso Teodoro Betanzos Severiano	INGENIERÍA
23	M	Angélica Vázquez Jiménez	EDUCACIÓN PRIMARIA
24	H	Eduardo Cruz Enríquez	PSICOLOGÍA
25	H	Fidel Garrido Martínez	EDUCACIÓN PRIMARIA
26	H	Anselmo César Mendoza García	EDUCACIÓN PRIMARIA
27	M	Adriana Vidal Fernández	EDUCACIÓN PRIMARIA
28	M	Yaneth Alejandra Pastelin Montes	EDUCACIÓN PRIMARIA
29	H	Jaime Hermes López Martínez	EDUCACIÓN PRIMARIA
30	M	Mariela Noemí Ramos Carrera	CONTADURÍA PÚBLICA
31	M	Gabriela Vásquez Sanjuán	PSICOLOGÍA

32	M	Diana Cruz Cabrera	EDUCACIÓN ESPECIAL
33	H	Austreberto Santiago Soria	DERECHO
34	H	Romeo García Carrasco	INGENIERÍA
35	H	Arturo Marcos Pérez	EDUCACIÓN PRIMARIA
36	M	Guadalupe Canseco Guzmán	EDUCACIÓN PRIMARIA
37	M	Silvia Cruz Sánchez	EDUCACIÓN PRIMARIA
38	M	Norma Nelly Ortiz García	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
39	M	Silvia García Francisco	EDUCACIÓN PREESCOLAR
40	M	Evelyn Neri España Gómez	EDUCACIÓN PRIMARIA
41	H	Miguel Hernández Guzmán	EDUCACIÓN PRIMARIA
42	M	Blanca Estela Feria Cuevas	EDUCACIÓN PREESCOLAR
43	M	Elizabeth García Acevedo	EDUCACIÓN PREESCOLAR
44	H	Inocente Hermes Salazar Luján	EDUCACIÓN PRIMARIA
45	M	Adriana Antalia López Martínez	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
46	M	Paula Mayra Barragán Vera	EDUCACIÓN FÍSICA
47	M	Migdalia Luna Cruz	EDUCACIÓN PRIMARIA
48	M	Silvia Ruiz Hernández	EDUCACIÓN PREESCOLAR
49	H	Manuel Juárez González	EDUCACIÓN PRIMARIA
50	M	Olimpia Sureya Aguilar Cruz	CONTADURÍA PÚBLICA
51	H	Maurilio Hernández López	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
52	M	Maribel Cortés Cisneros	EDUCACIÓN PREESCOLAR
53	M	Mayra Guadalupe Mazariego Suárez	EDUCACIÓN PRIMARIA
54	H	Félix Velázquez Osorio	EDUCACIÓN PRIMARIA
55	M	Mayra Reyes Cortes	INGENIERÍA
56	M	Ana María Morales Amaya	EDUCACIÓN PREESCOLAR
57	M	Bibiana Merlín Alarcón	PSICOLOGÍA
58	H	Carlos Francisco Ruiz Arrazola	PEDAGOGÍA
59	M	Cristina Isabel Nogales Barragán	INFORMÁTICA
60	M	Consuelo Carrisoza Cruz	EDUCACIÓN PRIMARIA
61	M	Fany Espinosa Méndez	PSICOLOGÍA
62	M	Xochitl Edith Bautista García	ANTROPOLOGÍA
63	M	Rosa María Mendoza Jiménez	EDUCACIÓN PRIMARIA
64	M	Lucina Arias García	EDUCACIÓN PRIMARIA
65	H	Yasem Iván Altamirano Albañil	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
66	M	Maribel Morales Cruz	EDUCACIÓN PRIMARIA
67	M	Dorita Gisela García Hernández	CONTADURÍA PÚBLICA
68	M	Lilia Josefina Alfaro Cruz	MÉDICO VETERINARIO
69	H	Eduardo González López	EDUCACIÓN PRIMARIA
70	M	María Soledad Méndez García	EDUCACIÓN PREESCOLAR
71	H	Pedro Cruz Santiago	EDUCACIÓN PRIMARIA
72	M	YuziryJeanett Gutiérrez López	DERECHO

73	M	Teresa de Jesús Mirabete Galindo	PEDAGOGÍA
74	M	Fabiola Noemí López Herrera	EDUCACIÓN
75	M	Yollisbeth Santiago Chepi	PEDAGOGÍA
76	H	Adrian Ramírez Alcalá	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
77	M	Gladys González González	EDUCACIÓN PRIMARIA
78	M	Marivel Reyes González	EDUCACIÓN PRIMARIA
79	H	LibniAthali Ramírez Santaella	PEDAGOGÍA
80	M	Fátima Sebastián Villareal	COMUNICACIÓN
81	M	Adriana Zárate García	PEDAGOGÍA
82	M	Sara Eugenia Gracida Hernández	EDUCACIÓN PREESCOLAR
83	M	Dulce Ana María Smith Martínez	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
84	M	Blandida Ángela Martínez Martínez	EDUCACIÓN PRIMARIA
85	H	Elieser Moya Jiménez	EDUCACIÓN PRIMARIA
86	H	Daniel Cruz Orocio	EDUCACIÓN PRIMARIA
87	M	Reyna Flor Pérez Ramírez	EDUCACIÓN PRIMARIA
88	M	María Daniela Hernández Vásquez	EDUCACIÓN PRIMARIA
89	H	José María Peláez Vargas	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
90	M	Laura Rosales Canseco	EDUCACIÓN PRIMARIA
91	M	Victoria Jiménez Quiroz	CONTADURÍA PÚBLICA
92	H	Asael Santiago Chepi	EDUCACIÓN PRIMARIA
93	M	Edita Bautista López	EDUCACIÓN PRIMARIA
94	M	Janet Zárate Salinas	EDUCACIÓN PREESCOLAR
95	H	Juan Pérez Hernández	EDUCACIÓN INDÍGENA
96	H	Erick Arreortua Pérez	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
97	H	José López Niño	INGENIERÍA
98	H	David Chávez Ruiz	PEDAGOGÍA
99	H	José Ángel García Sánchez	EDUCACIÓN PRIMARIA
100	M	Josefina Miranda Vicente	EDUCACIÓN PRIMARIA
101	M	Miriam Cárdenas Rosas	EDUCACIÓN PREESCOLAR
102	H	Gregorio César Morales Cruz	INGENIERÍA
103	H	Jesús Cuevas García	QUÍMICO BIÓLOGO
104	M	Gudelia Paulina Martínez Gonzaga	EDUCACIÓN PREESCOLAR
105	M	María Isabel Ortiz Negrete	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
106	H	Epifanio Alfredo García García	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
107	M	Janet Mora Luengas	PEDAGOGÍA
108	M	Verónica Muñoz Cortés	EDUCACIÓN PRIMARIA
109	H	Oscar Hilario Morales Blanhir	INGENIERÍA
110	M	María Félix Terrón Ángel	ARQUITECTURA
111	H	Rey Martínez Patricio	INFORMÁTICA
112	M	Elizabeth Morales Santiago	INGENIERÍA
113	H	Carlos Alberto Zárate Blanco	INGENIERÍA

114	M	Indira Chacón Castellanos	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
115	M	Lidia Espinoza García	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
116	M	María Gisela Tello Pérez	EDUCACIÓN PREESCOLAR
117	H	Juan Rodríguez Marcial	INFORMÁTICA
118	H	Jesús Melo Guzmán	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
119	H	Uriel Rodríguez Aguilar	INGENIERÍA
120	M	Irma José Riaño	EDUCACIÓN PRIMARIA
121	H	Emmanuel Niño Chagoya	DISEÑO GRÁFICO
122	M	Alma Elena García Gómez	EDUCACIÓN PREESCOLAR
123	M	Mayra Fuentes García	EDUCACIÓN PRIMARIA
124	M	María del Rocío Bernardino Alcántara	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
125	M	Patricia García David	INFORMÁTICA
126	H	Gonzalo Maciel Porras López	EDUCACIÓN PRIMARIA
127	M	Rosario Grisel Aquino Hernández	PEDAGOGÍA
128	M	Denisse Vásquez Robles	EDUCACIÓN PRIMARIA
129	M	Rosario Álvarez García	EDUCACIÓN PREESCOLAR
130	M	Asunción Reyes Negrete	EDUCACIÓN INTERCULTURAL
131	M	Tomasa Cruz Cruz	EDUCACIÓN PREESCOLAR
132	M	Areli Vázquez Cruz	EDUCACIÓN PRIMARIA
133	H	Huberto García Olivera	INGENIERO ELECTRICISTA
134	M	Yolanda Balcarzar Pérez	EDUCACIÓN MEDIA EN EL ÁREA DE CIENCIA NATURALES
135	M	Othoniela Peral Torres	ADMINISTRACIÓN
136	M	Bibiana Salvador Morales	CIRUJANO DENTISTA
137	H	Alberto Esperón José	EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL
138	M	Guadalupe Lizeth Pérez Saucedo	DOCENCIA
139	H	Juan Alavéz Santiago	ADMINISTRACIÓN
140	M	Beatriz Santibáñez Chávez	ADMINISTRACIÓN
141	H	Wenceslao Ávila Leyva	EDUCACIÓN PRIMARIA
142	H	Benito Flores Bautista	EDUCACIÓN MEDIA ÁREA DE ESPAÑOL
143	H	Manuela María Buenavista Gómez	TELESECUNDARIA
144	H	Julio Cesar Paz Figueroa	EDUCACIÓN
145	M	Deysy Fabiola Cruz Aquino	EDUCACIÓN PREESCOLAR
146	M	Alina Ivett Sevilla Rodríguez	CONTADURÍA PÚBLICA
147	M	Luz de los Ángeles Elvira Miguel García	INGENIERA BIOQUÍMICA
148	M	Janet Bibiana Valencia Cruz	EDUCACIÓN PRIMARIA
149	M	Marycruz Morales Pacheco	LENGUAS EXTRANJERAS EN EL ÁREA DE INGLÉS
150	M	María Esperanza Crisanto Martínez	PSICOLOGÍA
151	H	Noé Hernández Aquino	ADMINISTRACIÓN
152	M	Xochitl Velasco Maldonado	EDUCACIÓN PRIMARIA
153	M	Olivia Adriana Miguel López	EDUCACIÓN PRIMARIA

154	M	Rosa Isela Leyva Méndez	EDUCACIÓN PREESCOLAR
155	H	Adolfo Juárez López	DERECHO
156	M	Nelly Cortes López	EDUCACIÓN PREESCOLAR
156	M	Mayra Yadira Mora Barragán	DERECHO
158	M	Juana Karina Flores Flores	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS
159	M	Johary Palacios Castro	EDUCACIÓN PREESCOLAR
160	H	Soid Ubaldo Alcalá Manuel	EDUCACIÓN PRIMARIA

**B).- OPCIÓN DE TITULACIÓN POR MEMORIA DE EXPERIENCIA
PROFESIONAL**

NO.	SEXO	NOMBRE	PERFIL PROFESIONAL DE LICENCIATURA:
1	M	Gladys Arango Morales	Educación Primaria
2	H	Ricardo Carreon Peláez	Educación Primaria
3	M	Araceli Cristóbal Méndez	Contaduría Pública
4	M	Cristina Díaz Altamirano	Contaduría Pública
5	M	Oliva Díaz Martínez	Educación Especial
6	H	Juan de Dios García Martínez	Arquitectura
7	M	Marta Gómez Nicolás	Educación Primaria
8	H	Juan Gómez Santiago	Administración
9	M	Julia Hernández Hernández	Educación Primaria
10	H	Juan López Blanco	Educación Media Superior
11	H	Noé López Cristóbal	Educación Media Superior
12	H	Omar López Guzmán	Educación Primaria
13	H	Adolfo Magdaleno López López	Informática
14	M	Migdalia López López	Educación Preescolar
15	M	Nashielli Luis Rojas	Contaduría Pública
16	M	Elvia Luis Santiago	Educación Básica
17	M	Alejandra Daysi Martínez Hernández	Educación Primaria
18	M	Nubia Martínez Jarquín	Educación Primaria
19	H	Aldo Ernesto Olivera Cisneros	Pedagogía
20	H	Antolin Juan Osorio Cruz	Contaduría Pública
21	H	Moyses Pérez Cruz	Derecho
22	H	Marco Antonio Ramírez Santos	Educación Primaria
23	H	Victor Manuel Sierra Acevedo	Contaduría Pública
24	M	Hortensia Higinia Tinajero Camacho	Educación

25	M	Patricia Acevedo Sánchez	Educación
26	M	Selma Benita Azair Marín	Educación Primaria
27	M	Hortencia Bonilla Martínez	Ingeniería
28	H	Evodio Caballero Ramírez	Educación Primaria
29	H	Raul Chacón Aguilar	Educación Media Superior
30	M	Flor de María Chiñas Zarate	Educación Primaria
31	H	Rey Domingo Ramírez	Educación Media Superior
32	H	Valerio Fabián García	Educación Primaria
33	H	Gersaint Ángel Filio Cruz	Educación Primaria
34	M	María de Los Ángeles García López	Educación Preescolar
35	H	Esteban García Cruz	Educación Básica
36	M	Alejandra Dalila Garnica Cruz	Contaduría Pública
37	M	Yadira Alejandra GracidaOledo	Administración
38	M	Angela Hernández Santiago	Educación Indígena
39	H	José Luis Herrera Peralta	Educación Primaria
40	H	Franciscano Jiménez Jiménez	Ingeniería
41	M	Aida Angélica López Laso de la Vega	Ingeniería
42	M	María de Los Ángeles Martínez Romero	Educación Especial
43	H	Dionicio Morales Salas	Educación Media Superior
44	M	Eva Luz Nicolás Chávez	Educación Primaria
45	H	Mario Alfredo Pérez Barbosa	Educación Media Superior
46	M	Ruth Judith Reyes Franco	Derecho
47	M	Telma Rodríguez Reyes	Administración
48	M	María Soledad Saucedo Matus	Psicología
49	M	Sarahi Toledo Peralta	Educación Preescolar
50	M	Raquel Vargas Díaz	Educación Primaria
51	H	Fernando Velasco Alcántara	Educación Media Superior
52	M	María Guadalupe Velasco Martínez	Contaduría Pública
53	M	Nancy Alavez López	Educación Primaria
54	H	Carlos Enrique Aldaz Jiménez	Cirujano Dentista
55	H	Bernardo Caballero Santiago	Educación Media Superior
56	M	Evelia Flores García	Educación Indígena
57	H	Salvador Galindo Llaguno	Contaduría Pública
58	M	Idolina Gallardo Martínez	Educación
59	H	Romualdo González Suarez	Educación
60	H	Luis Antonio Malpica Gutiérrez	Educación Media Superior
61	M	Cristina Soledad Martínez Olazo	Lenguas Extranjeras
62	M	Judith Pinzón Fonseca	Educación
63	M	Yadira Reyes García	Educación Primaria
64	M	Margarita Reyes Pérez	Educación Media Superior
65	M	Rosa Rodríguez Nava	Educación Primaria

66	H	Enrique Rojas Pozos	Contaduría Pública
67	H	Adelfo Santiago Ramírez	Educación Indígena
68	M	Heidi Toledo Piñon	Educación Primaria
69	H	Marco Antonio Trejo Martínez	Educación Primaria
70	H	Miguel García Hernández	Educación Media Superior
71	H	Mario Luis Zárate Solorzano	Educación Primaria
72	M	Eva Hernández Martínez	Educación Media Superior
73	H	Víctor Manuel Alcalá Alonso	Educación Física
74	M	Soralla Aguilar Payan	Administración
75	M	Armida Ceballos Fierros	Educación Primaria
76	M	Norma Sandra Cortés Contreras	Contaduría Pública
77	H	Alfonso Flores Coello	Médico Veterinario
78	H	Epigmenio García Ramírez	Informática
79	M	Dalila Gómez Mendoza	Administración
80	H	Juan Enrique Herrera Silva	Contaduría Pública
81	H	Jaime Romeo Hernández Campos	Ingeniería
82	M	Magdalena H. Ibarra Fernández	Educación Primaria
83	M	Salustia Jarquín López	Educación Media Superior
84	M	Gladiola José Cruz	Administración
85	M	Inés Leal Peláez	Educación Media Superior
86	M	María de Los Ángeles Martínez Antonio	Educación
87	M	Marcela Martínez Hernández	Educación Primaria
88	H	Enoc Mata Silva	Educación Media Superior
89	M	Pilar Cristina Meza Pérez	Contaduría Pública
90	H	Ricardo Morales Martínez	Ingeniería
91	M	Leticia Muñoz Nava	Educación Primaria
92	M	Kristal Olivera Santos	Educación Primaria
93	H	Maurilio Ordaz Vázquez	Educación Primaria
94	M	Yaleni Pinacho García	Ingeniería
95	H	Eliezer Ramírez Mora	Educación Primaria
96	M	Mayra Rey Cruz	Contaduría Pública
97	M	Concepción Rojas López	Educación Primaria
98	H	Leopoldo Rosales González	Educación Media Superior
99	H	Uri Sánchez González	Educación Primaria
100	H	Delfino Vázquez Vicente	Ingeniería
101	M	Elizabeth Vicente Jiménez	Educación Preescolar
102	H	Rogelio Martínez Canseco	Contaduría Pública
103	M	Laura Camarillo Maldonado	Educación Primaria
104	H	Víctor Hugo Canseco de La Luz	Educación Primaria
105	M	Karina Yunuén Cruz Ríos	Educación Preescolar
106	M	Rosa García Sánchez	Educación Primaria

107	M	Natalia Deysi Martínez Blas	Pedagogía
108	M	Martha Méndez Ramírez	Derecho
109	H	Manuel Pacheco Aquino	Psicología
110	H	Juan José Santos Reyes	Derecho
111	M	Alhelí Vázquez Villegas	Administración
112	H	Moisés Zárate Sosa	Educación Primaria
113	M	Zaida Miguel Pacheco	Educación Media Superior
114	H	Luis Hernando Matus Ruiz	Educación Primaria
115	M	Oliva Aquino Barroso	Educación Especial
116	H	Hugo Aquino Santiago	Educación Media
117	H	Misae Concepción Andrés Martínez	Administración
118	M	Martha Hernández Martínez	Educación
119	M	Joel Martínez Marín	Educación Primaria
120	H	Iván Martínez Robles	Informática
121	H	Rafael Castro Cervantes	Educación
122	M	Ana Elizabeth Aldaz Jiménez	Educación
123	M	María Esperanza Crisanto Martínez	Educación
124	M	María Ana González Albarrán	Ciencias Religiosas
125	M	Betsy Arianna Hernández Martínez	Biología
126	M	Lorena López Martínez	Educación Primaria
127	M	Anna Isis Sánchez Santiago	Educación Preescolar
128	M	Nancy Aidé Hernández Marcial	Administración
129	H	Othoniel Sandoval Velasco	Educación Primaria
130	M	Adriana Esther Sandoval Porras	Pedagogía

C).- OPCIÓN DE TITULACIÓN POR ESTUDIOS DE DOCTORADO

NO.	SEXO	NOMBRE	PERFIL PROFESIONAL DE LICENCIATURA:
1	H	Arturo Becerra Hernández	Ingeniería
2	H	Ignacio Cruz Sarmiento	Educación Media Superior
3	H	José Gregorio Manuel García Vargar	Administración
4	H	Cesar Gilberto Hernández	Arquitectura
5	H	Giovany Ramos López	Ingeniería
6	H	Pedro Javier Torres Hernández	Médico Cirujano
7	M	Ninfa AvilaMojarraz	Educación Primaria
8	M	María Elvira González Hernández	Contaduría Pública
9	M	Kateri González Velázquez	Educación Primaria
10	H	Juan Carlos López Pérez	Comunicación
11	H	Juan Santiago Avendaño	Educación Primaria
12	M	Gladys Emilia Ríos Pérez	Educación Media Superior

13	H	Tomas Cruz Martínez	Educación Media Superior
14	M	Norma Emilia Hernández Ruiz	Educación Media Superior
15	M	Gloria Verónica López Dehesa	Educación Primaria
16	M	Solyatzi Martínez Llaguno	Educación Indígena
17	M	Adriana Ali Osorio Ramírez	Pedagogía
18	H	Constantino Rodríguez Otero	Educación Media Superior
19	H	Hector Rodríguez Vélez	Educación
20	H	Gustavo Alvarado García	Educación
21	H	Vicente Barrios Valentín	Educación Primaria
22	H	Felipe Gallegos de La Cruz	Educación Primaria
23	M	Laura Gilberto Hernández	Ingeniería
24	H	Lenin Pérez Hernández	Educación Primaria
25	H	Hugo Ramírez Morales	Derecho
26	M	Miriam Roxana Chávez Martínez	Educación Media Superior
27	M	Karenia Cortés Vázquez	Psicología
28	M	Teresa Isabel García Sánchez	Educación Media Superior
29	H	Martin López Morales	Educación Primaria
30	M	Nahiely Mitchell Ramírez Morales	Ciencias Empresariales
31	H	Filiberto Valdés de La Rosa	Educación Primaria
32	M	Maribel Hernández Rojas	Educación Primaria
33	M	Nazhiely Nora Sánchez Cortes	Contaduría Pública
34	M	Yuridia Silva Rodríguez	Educación Primaria
35	H	Pedro Martínez Ríos	Educación Media Superior
36	H	Eller Antonio Enríquez	Administración
37	M	Gladis Mariel Aragón Ruíz	Educación Media Superior
38	M	María Domitila Badillo Carrillo	Educación Primaria
39	H	Víctor Daniel Castellanos Santa Cruz	Educación Primaria
40	H	Nahúm Chávez Rojas	Educación Media Superior
41	M	Claudia Cervantes Martínez	Educación Preescolar
42	H	GiovanyCoache Bravo	Educación Primaria
43	H	Carlos Marceliano Como Ramírez	Educación Media Superior
44	M	Guadalupe Sarahi Cornelio Aragón	Educación Preescolar
45	M	Patricia Cruz Bravo	Educación Primaria
46	M	Patricia García Sánchez	Educación Media Superior
47	H	Anacleto Inclán Zarate	Educación Media Superior
48	H	Guillermo Lucas Ignacio	Educación Física
49	M	Claudia Matus Fuentes	Psicología
50	M	Teodora Jaquelina Martínez Gregorio	Educación Indígena
51	M	Melina Paz Téllez	Educación Preescolar
52	H	Apolinar Pérez Blas	Educación Media Superior
53	H	Miguel Ángel Ramírez Caballero	Educación

54	H	Ignacio Ríos Díaz	Educación Primaria
55	H	Pedro Ríos Díaz	Educación Media Superior
56	M	Elvia Robles Martínez	Educación
57	M	Juliana Lisset Sánchez Moreno	Educación Preescolar
58	M	Teresa Maribel Valencia Gallegos	Educación Primaria
59	H	Misael Cruz Bautista	Educación Primaria
60	M	Belén Martínez Cruz	Psicología
61	H	Óscar Cortés Santiago	Educación
62	M	Juana Lozano González	Pedagogía
63	H	Erick González Espinoza	Educación Primaria
64	H	Gaudencio Ortiz Cruz	Educación Media Superior
65	M	Denia Espinosa Corro	Administración
66	M	Briseida Ramírez Cruz	Psicología
67	H	Victorino Ernesto Sánchez Lara	Educación Media Superior
68	H	Epifanio Hernández Peralta	Ingeniero Agrónomo
69	M	Elizabeth Hernández Zarate	Ingeniería Química
70	H	Kefren Giseh López Matías	Ingeniero Eléctrico
71	M	Sylvia Hernández Fernández	Educación Preescolar
72	M	Edilia Emilia Hernández Rodríguez	Educación Primaria
73	H	Edmundo García Sánchez	Educación Media En El Área De Ciencias Sociales
74	M	Ernestina Cortes Jiménez	Educación Primaria
75	M	Anagaly Chacón Fonseca	Administración Turística
76	H	Nured Martínez Reyes	Educación Física
77	M	María Esther Sánchez Torres	En Educación Preescolar

TOTAL DE ALUMNOS TITULADOS		367
TESIS	160	44%
MEMORIA DE EXPERIENCIA PROFESIONAL	130	35%
ESTUDIOS DE DOCTORADO	77	21%

PERSONAL ACADÉMICO DE OAXACA, DE OTROS ESTADOS DE LA REPÚBLICA MEXICANA, DE AMÉRICA LATINA, EUROPA Y ASIA 1999 – 2014

Dr. Adrián Medina Liberty
 Dr. Alberto Aguilar Álvarez
 Dr. Alfonso Calderón López
 Dr. Anselmo Salvador Chávez Capo
 Dr. Armando Rugarcía Torres
 Dr. Arturo Cisneros Cuayahuitl
 Dr. Axel DidrikssonTakayanagui
 Dr. Bernardo Reyes Guerra
 Dr. Carlos Ornelas
 Dra. Cecilia Ibarra Cantú
 Dra. Concepción Barrón Tirado
 Dr. Crescencio Mauricio Mateo Chino
 Dr. David de la Oliva Granizo
 Dra. Doris Jiménez Flores
 Dra. Esther CharabatiNehmad
 Dr. Fernando Salmerón Castro
 Dr. Gerardo Hernández Rojas
 Dr. Gerardo MendiveMichellini
 Dr. GilvanMuller de Oliveira
 Dra. Grissell Rivera Torres
 Dra. Hilda Ana Ma. Patiño Domínguez
 Dr. Javier Alatorre Rico
 Dr. José Guadalupe Sánchez Aviña
 DR. José Ignacio Román Cosío y Ortíz
 Dr. José Tomás Sánchez Jaimes
 Dr. Juan Antonio García Fraile
 Dr. Juan Carlos Pérez García
 Dr. Juan Delval Merino
 Dr. Juan Martín López Calva
 Dra. Judith Cavazos Arroyo
 Dra. Laura Frade Rubio
 Dra. Laura Mayela Ramírez Murillo
 Dra. Leonor Montiel Gama
 Dr. Luis Alfredo Valdés Hernández
 Dr. Marco Antonio RigoLemini
 Dr. Marco Polo Tello Velasco
 Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz
 Dra. María Bertely Busquets
 Dra. María del Pilar Inguíñez Cárdenas
 Dra. María E. de la Chaussée Acuña
 Dra. Ma. Guadalupe Barradas Guevara
 Dra. María Rita Ferrini Ríos
 Dr. Mario Olmedo de la Rosa
 Dr. Mario Rueda Beltrán
 Dra. Martha Patricia Tovar Álvarez
 Dr. Miguel Ángel López Carrasco
 Dr. Miguel Ángel ZabalzaBeraza

Dra. Lilly Patricia DucoingWatty
 Dr. Marcel Arvea Damián
 Dra. Nelly Milady López Rodríguez
 Dr. Oscar Ernesto Hernández López
 Dr. Porfirio Morán Oviedo
 Dr. Rafael Reyes Chávez
 Dra. Rina María Martínez Romero
 Dra. Teresa Ivonne Castillo Diego
 Dr. Tomás Jorge Camilo
 Dr. Vicente Carrera Álvarez
 Dr. Víctor López Carrasco
 Dr. Yesica Mallet Moreno
 Dr.© Antonio Bello Quiroz
 Dr.© Ceferino López Vicente
 Dr.© Gilberto M. Navarrete González
 Dr.© Hiram Salomé Padua
 Dr.© Mario García García
 Dr.© Pablo Benítez Castillo
 Mtro. Alfonso Chánez y Montero
 Mtra. Alma Carolina Gutiérrez Castro
 Mtro. Enrique Recio Ávila
 Mtro. Ernesto Zenteno Ávila
 Mtro. Esteban Luna de Jesús
 Mtro. Francisco García Montiel
 Mtra. Gabriela Ruiz Guevara
 Mtra. Gabriela Sánchez Bazán
 Mtro. Guillermo Enríquez Álvarez
 Mtro. Jaime Vergara Chánez
 Mtro. José Alberto Formacio
 Mtro. José Antonio Conde Macip
 Mtro. José Guillermo Leal Flores
 Mtro. José J. Sebastián Hernández
 Mtro. José Miguel Pérez Figueroa
 Mtro. José Roberto Vázquez Pérez
 Mtra. Leticia López León
 Mtra. Lillian Araceli Ruiz Córdoba
 Mtro. Luis Alberto Morales Gutiérrez
 Mtra. Ma. Graciela G. Medrano Pérez
 Mtra. Magdalena H. Ibarra Fernández
 Mtro. Mario David Riverol
 Mtro. Raúl Gómez Alvarado
 Mtra. Rosalía Trejo León
 Mtra. Ruth Cavazos Arroyo
 Mtra. Sylvia Schmelkes del Valle
 Mtro. Víctor Manuel Centeno Villafañe
 Mtra. Yolanda Livia Palacios Palestina

PERSONAL ACADÉMICO DEL ESTADO DE OAXACA NO EGRESADOS DEL IME

Dr. Jehú Reyes de la Rosa
Dr.© Joel Crescenciano Vicente Cortés
Mtro. Alejandro Arenaza Villavicencio
Mtro. Carlos René Román Salazar
Mtro. Fernando Espinosa Cuevas
Mtro. Gilberto Javier Aquiles López
Mtro. Oswaldo Alavez Hernández
Mtra. Patricia Lazcano Sampieri
Mtro. Reynaldo Hernández Díaz

EGRESADOS DEL IME QUE HOY FORMAN PARTE DEL PERSONAL ACADÉMICO

Dr. Javier López Sánchez
Dr. José Gregorio Manuel García Vargas
Dr. Pedro Javier Torres Sánchez
Dr. Filiberto Valdés de la Rosa
Dra.© Elvia Robles Martínez
Dr. Miguel Hernández Guzmán
Dra.© Elvira González Hernández
Dr.© Jorge García Pineda
Dr.© Miguel Ángel Ramírez Caballero
Dr.© Misael Cruz Bautista

Dra.© Nayhelli Flores Oropeza
Dr.© René Hernández Alonso
Dra.© Teodora Jaquelina Martínez Gregorio
Mtro. Fernando Velasco Alcántara
Mtro. Jaasiel Quero Llaven
Mtro. José María Peláez Vargas
Mtro. Manuel Juárez González
Mtra. Nelly Ruiz Ruiz
Mtra. Patricia Acevedo Sánchez
Mtra. Silvia Ruiz Hernández

CONFERENCIAS MAGISTRALES LLEVADAS A CABO EN EL IME 2004 – 2014

CONFERENCIA MAGISTRAL 2014

El fracaso en la educación: el debate sobre la sociedad de la ignorancia
Dr. Axel Didricksson Takanayagui

Identidad nacional e interculturalidad en México: una revisión crítica
Dra. María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera

Identidad cultural y educación
Dr. Miguel León Portilla

Identidad del aprendiz y atención a la diversidad en el aula
Dr. Carles Monereo Font

Responsabilidad social y curriculum
Dra. Alma Herrera Márquez

Interacción ética escolástico-maya durante la época colonial en los Altos de Chiapas
Dr. Luis Madrigal Frías

La pertinencia cultural y lingüística en la educación: hacia una formación de identidades múltiples
Dr. Javier López Sánchez

La reforma educativa: el primer balance
Dr. Carlos Ornelas Navarro

Contextualización curricular y trabajo por competencias en la escuela: retos de la educación actual.
Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza

CONFERENCIA MAGISTRAL 2013

Práctica reflexiva e implicación crítica: condiciones inherentes en la docencia inclusiva
Dr. Philippe Perrenoud

Inserción y calidad de vida: construyendo comunidades competentes
Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza

Inclusión y educación: una agenda para el cambio.
Dr. Axel Didricksson Takanayagui

La inclusión: un reto para el currículum y la organización escolar
Dr. Mónica Gather Thurler

Formación del profesorado para una escuela inclusiva
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

La exclusión neoliberal: Imaginando una sociedad incluyente
Dr. Carlos Figueroa Ibarra

CONFERENCIA MAGISTRAL 2012

La ética de la alteridad y los profesionales de la educación del siglo XXI.

Dr. Javier López Sánchez

Diversidad y convivencia en las escuelas: Un gran desafío educativo para tiempos complejos.

Dr. Miguel Ángel ZabalzaBeraza

Competencias docentes y diversidad.

Dra. Laura Frade Rubio

Educación de adultos e historia de vida.

Dr. Jean-Michel Baudouin

Sociología del docente de educación básica del siglo XXI.

Dr. Emilio TentiFanfani

Enseñar investigando e investigar enseñando

Dr. GilvanMuller de Oliveira

Transformaciones políticas, ontológicas y educativas a partir del método inductivo intercultural en contextos indígenas

Dra. María Bertely Busquets

El desarrollo profesional de los docentes: la responsabilidad de las instituciones escolares.

Dr. Mónica GatherThurler

Educar en la diversidad: Las estrategias de la diferenciación en el aula

Dr. PhilippePerrenoud

CONFERENCIA MAGISTRAL 2011

Nuevos profesores para una nueva escuela

Dr. Miguel Ángel ZabalzaBeraza

Desarrollo de competencias en educación

Dra. Laura Frade Rubio

Las competencias de los estudiantes desde la perspectiva del modelo socioformativo de gestión curricular

Dr. Juan Antonio García Fraile

La evaluación del profesorado en contextos de enseñanza por competencias

Dr. Mario Rueda Beltrán

CONFERENCIA MAGISTRAL 2010

Trabajar por competencias: De las ideas a las acciones concretas

Dr. Miguel Ángel ZabalzaBeraza

Modelos didácticos para trabajar en competencias
Dra. Rita Ferrini Ríos

Competencias docentes y calidad educativa
Mtra. Sylvia Schmelkes

¿Cómo desarrollar la personalidad de los alumnos desde una escuela creativa vivencial?
Dra. Juana Teresita Mariño Castellanos

Estrategias instruccionales de hoy para las competencias del mañana: Algunas alternativas actuales en torno a la evaluación y la enseñanza
Dr. Marco Antonio RigoLemini

La educación intercultural y el desarrollo de competencias docentes
Dr. Fernando Salmerón Castro

Algunas estrategias didácticas para la formación por competencias: El aprendizaje basado en problemas (ABP) y el portafolio del alumno
Dr. Juan Antonio García Fraile

Competencias docentes para la formación en valores: Una perspectiva humanista compleja
Dr. Juan Martín López Calva

El concierto de las palabras: Desarrollo de competencias de lenguaje por medio del arte y la creatividad. Charla interactiva para aprendizaje jugando
Mtro. Emilio Ángel Lome Serrano

Estrategias docentes en la enseñan por competencia
Dr. Rafael Reyes Chávez

Lineamientos curriculares en la formación por competencias: Sentencias, desafíos y resultados
Dr. Alberto Arturo Vásquez Tapia

CONFERENCIA MAGISTRAL 2009

Competencias crítico discursivas para una sociedad con globalización alternativa
Dr. Vicente Carrera Álvarez

Trabajar por competencias: implicaciones para la práctica docente
Dr. Miguel Ángel ZabalzaBeraza

Las competencias del profesorado para una escuela crítica
Dr. Juan Delval

Conocimiento, colaboración, competencias y meritocracias: elementos de la práctica docente
Dr. Carlos Ornelas

Situaciones didácticas y evaluación por competencias
Dr. Pimienta Prieto Julio

Desarrollo de competencias desde una perspectiva didáctica
Dra. Concepción Barrón Tirado

Actores sociales en la construcción de procesos educativos a nivel regional

Dr. Otto Fernández Reyes

Retos educativos actuales y competencias

Dra. Nélida Zaitegi

La educación básica: articulación de los niveles educativos y el trabajo por competencias

Mtra. Noemí García García

Evaluación del desempeño

Dr. Rafael Reyes Chávez

CONFERENCIA MAGISTRAL 2008

Mente y narrativa en el enfoque de Bruner

Dr. Adrián Medina Liberty

La construcción del conocimiento en el enfoque de Piaget.

Dra. Margarita Gómez Palacios-Muñoz

El constructivismo sociocultural

Dr. Javier Alatorre Rico

Aprendizaje significativo y constructivismo: Antecedentes, vigencia y perspectiva

Dr. Marco Antonio RigoLemini

Miradas constructivas en psicologías de la educación

Dr. Gerardo Hernández Rojas

Aprendizaje situacional, una perspectiva integradora

Dr. Miguel Ángel López Carrasco

Evaluación y docencia cualitativas. Dos áreas académicas consustanciales

Dr. Porfirio Morán Oviedo

Constructivismo y educación superior

Dr. Rafael Reyes Chávez

CONFERENCIA MAGISTRAL 2005

Formación en sociedades de conocimiento

Mtro. Carlos Ángel Hoyos Medina

La escuela secundaria: retos, desafíos y reformas necesarias

Dra. Etelvina Sandoval Flores

Reprobación y deserción: Un problema no resuelto.

Dra. Rosaura Galeana Cisneros

La evaluación cualitativa en el aula: Un acercamiento teórico - metodológico

Dr. Porfirio Morán Oviedo

Investigación "Vida cotidiana en la educación pública"

Dra. Beatriz Calvo Pontón

El cambio escolar: desafíos y posibilidades

Mtro. Rodolfo Ramírez Raymundo

CONFERENCIA MAGISTRAL 2004

Educación en y para la diversidad: Hacia una educación con enfoque intercultural

Dr. Javier López Sánchez

Estrategias de comunicación para la revisión y escritura de textos

Dra. Beatriz Villareal

Estrategia de crecimiento profesional y empresarial en tiempo difíciles

C.P. Efraín Hernández Barrera

La palabra generadora: Paulo Freire

Mtro. Marcelo Ayala Izaguirre

Escuela posible

Dr. Juan Delval

Educación y currículum

Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz

Evaluación de la docencia

Dr. Rafael Chávez Reyes

Perfiles de época: Corrupción, violencia, intolerancia, injusticia...

Dr. © Gerardo Mendiola Michelini

CONFERENCIAS INTERACTIVAS LLEVADAS A CABO EN EL IME 2009 – 2014

CONFERENCIAS INTERACTIVAS 2014

Análisis e intervención frente a incidentes críticos en el aula
Dr. Carles Monereo Font

Trabajar por competencias en Educación Básica
Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza

Modos alternativos en el currículum
Dr. Axel Didriksson Takayanagui

Modelos didácticos para un desempeño competente
Dra. Rita Ferrini Ríos

Compromiso social de la escuela con su comunidad
Dr. © Gerardo Mendive Michelin

Educación en un mundo dinámico y complejo
Dr. Bernardo Reyes Guerra

CONFERENCIAS INTERACTIVAS 2013

La planeación docente para la atención a la diversidad
Dr. Javier López Sánchez

Nuevas Perspectivas de la Formación Docente en la Educación Básica
Dr. Axel DidrikssonTakayanagi

Vínculos de corresponsabilidad de madres y padres de familia a favor de la calidad de la educación
Dr. © Gerardo MendiveMichelini

Miradas Docentes: Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)

Mtro. Enrique Cerón Anaya

Mtro. Esmeragdo Lara Galicia (IEEPO)

Dr. Vicente Carrera Álvarez (IME)

Mtra. Nelly Ruiz Ruiz (IME)

Mtro. Ernesto Zenteno Ávila (IME)

Mtra. Magdalena Ibarra Fernández (IME)

Las instituciones educativas de educación básica y de formación de maestros ante la reforma educativa integral básica (REIB)

Dr. Vicente Carrera Álvarez

Mtra. Nelly Ruiz Ruiz

Mtro. Ernesto Zenteno Ávila

Mtro. Esteban Luna de Jesús

Mtro. Arturo Cisneros Cuayahuitl

Mtro. Oswaldo Alavez Hernández

Mtra. Magdalena Ibarra Fernández

CONFERENCIAS INTERACTIVAS 2012

Los proyectos didácticos como instrumento

Dr. María Rita Ferrini Ríos

De la tolerancia a la convivencia solidaria

Dr. © Gerardo MendiveMichellini

Diversidad y formación docente: Retos y desafíos que nos urge atender.

Mtro. Humberto Javier Rodríguez Hernández

La innovación, una competencia esencial de los tiempos actuales

Dr. Bernardo Reyes Guerra

Competencias y situaciones auténticas de aprendizaje en el aula diversa

Dr. Javier López Sánchez

CONFERENCIAS INTERACTIVAS 2011

Las competencias del docente desde la perspectiva del modelo socioformativo de gestión curricular

Dra. Nelly Milady López Rodríguez

Realidades y exigencias socioeducativas del siglo XXI. Hacia el desarrollo de otras competencias profesionales.

Dr. Javier López Sánchez

Lo que se regenera degenera. Complejidad y autenticidad para un nuevo perfil docente unidiverso.

Dr. Juan Martín López Calva

Oralidad en el aula: competencia comunicativa

Mtro. Armando Trejo

El diseño y animación de situaciones de aprendizaje y su relación con gestión y progresión de los aprendizajes.

Dr. Julio Pimienta Prieto

Diseño de ambientes para el aprendizaje basada en competencias

Dra. Rita Ferrini Ríos

Evaluación de las prácticas docentes para el desarrollo de competencias

Dra. Hilda Patiño

La evaluación del profesorado en contextos de enseñanza por competencias
Dr. Mario Rueda Beltrán

CONFERENCIAS INTERACTIVAS 2010

El concierto de las palabras: Desarrollo de competencias de lenguaje por medio del arte y la creatividad. Charla interactiva para aprender jugando.
Mtro. Emilio Ángel Lome Serrano

CONFERENCIAS INTERACTIVAS 2009

El poder de la lectura
Mtro. José Miguel Alejandro Campos Ramos

El concierto de las palabras
Mtro. Emilio Ángel Lome Serrano

Fomento a la lectura: a través de carteles
Colectivo Cóctel Camaleón

El campo formativo: comunicación y lenguaje en la educación básica
Mtra. Noemí García García

La Lectura como una construcción social
Dr. © Gerardo MendiveMichelini

Aportaciones de la teoría histórico cultural al desarrollo y corrección de la lectura
Dra. Dulce Flores Olvera

ALGUNAS PRESENTACIONES DE LIBROS LLEVADAS A CABO EN EL IME 2002 - 2014

PRESENTACIÓN DE LIBROS 2013

Sóficos poemas para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía greco romana en educación media superior

Dr. Vicente Carrera Álvarez

PRESENTACIÓN DE LIBROS 2012

Profesoras, profesores y profesión docente
Entre el “ser” y el “estar”

Dr. Miguel Ángel ZabalzaBeraza y Ma. AinohaZabalzaCerdeiriña

PRESENTACIÓN DE LIBROS 2011

La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México.

Dr. Mario Rueda Beltrán

Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias.

Dr. Miguel Ángel ZabalzaBeraza

Secuencias didácticas: Hacia el aprendizaje y evaluación de competencias

Dra. Nelly Milady López Rodríguez

Autoevaluación y seguimiento en y desde la escuela con enfoque intercultural.

Dr. Javier López Sánchez

PRESENTACIÓN DE LIBROS 2010

Educación humanista

Dr. Juan Martín López calva

Estrategias didácticas para la formación por competencias

Dr. Juan Antonio García Fraile y Sergio Tobón

La escuela primaria que queremos

Dr. Rafael Reyes Chávez y Agustina de J. Cruz

PRESENTACIÓN DE LIBROS 2009

Los niños y dios
Dr. Juan Delval

Aprender a aprender
Frida Díaz Barriga, Gerardo Hernández Rojas, Minerva Ramírez Almaraz

La evaluación de los profesores un recurso para mejorar su práctica
Dr. Mario Rueda Beltrán

Política, poder y pupitres crítica al nuevo federalismo educativo
Dr. Carlos Ornelas

PRESENTACIÓN DE LIBROS 2007

La evaluación educativa y sus implicaciones académicas y sociales
Dr. Porfirio Morán Oviedo

El proceso de la investigación de tesis
Un enfoque contextual
Dr. © José Guadalupe Sánchez Aviña

PRESENTACIÓN DE LIBROS 2005

La investigación educativa del IME en el contexto de Oaxaca
Mtro. Rolando Cortés Flores, Mtro. Lamberto Jiménez Felipe
El mundo actual y sus desafíos
Dr. © Gerardo MendiveMichelini

PRESENTACIÓN DE LIBROS 2004

Lecturas para docentes: Antología
Dr. © Gerardo MendiveMichelini

PRESENTACIÓN DE LIBROS 2002

Jánicos ojos
Dr. Vicente Carrera Álvarez

ALGUNOS TALLERES LLEVADAS A CABO EN EL IME 2004 - 2014

TALLERES 2013

Aprender en el aula a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo?

Dr. Phillipe Perrenoud

Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Educación de la libertad un nuevo acercamiento para comprender y vivir la educación en valores

Dr. Juan Martín López Calva

Influencia de las redes sociales en educación

Dr. Bernardo Reyes Guerra

Inclusión educativa y el diseño de situaciones de aprendizaje

Dr. Javier López Sánchez

TALLERES 2008

La construcción cognitiva de la comprensión lectora

Dra. Margarita Gómez Palacios- Muñoz

El uso de la narrativa en la educación

Dr. Adrián Medina Liberty

La constatación desde la supervisión escolar del trabajo áulico

Mtro. Gilberto Javier Aquiles López

Problematización en el aula, base para la investigación educativa

Dr. © José Guadalupe Sánchez Aviña

La estimulación multisensorial: Una experiencia de aprendizaje y diversión

Mtro. José Antonio Conde Macip

Formación docente con un enfoque participativo y lúdico

Mtra. Lillian Araceli Ruiz Cordova

Una mirada desde la perspectiva grupal

Dr. Porfirio Moran Oviedo

La constructividad desde Vigostky

Dr. Javier Alatorre Rico

Investigación en el aula

Mtro. Oswaldo Alavez Hernández

Intervención y ayuda pedagógica en los procesos de construcción del conocimiento: Un enfoque psicogenético.

Mtra. Magdalena H. Ibarra Fernández

Corrientes de la educación musical contemporánea

Mtra. María Luisa cortinas del Riego

El juego como un recurso epistemológico para la construcción del conocimiento matemático

Mtro. Fernando Espinosa Cuevas

Diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje

Mtro. José Miguel Pérez Figueroa

El poder de la lectura

Mtro. José Miguel Alejandro Campos Ramos

TALLERES 2007

Educación intercultural y calidad educativa

Mtra. Sylvia Schmelkes

TALLERES 2005

La evaluación y rehabilitación de los procesos psicológicos

Mtro. Héctor J. Pelayo González

La importancia de las emociones en el aula

Mtro. Antonio Conde Macip

Elementos para la construcción de una educación con enfoque intercultural

Dr. Javier López Sánchez

Desaprender: Una necesidad de nuestro tiempo

C. Dr. Gerardo MendiveMichelini

La comprensión en la lectura

Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz

TALLERES 2004

Cómo investigar en educación

Mtro. Arturo Álvarez Balandra

Jugando con la música

Mtra. Cecilia Rodríguez

Los valores en la educación

Dr. © Gerardo MendiveMichelini

El niño y la música

Mtra. Nelly Rodríguez

Estrategias psicopedagógicas
Mtro. Héctor J. Pelayo González

Creatividad
Dr. Marcel Arvea Damián

Expresión corporal
Mtra. Aída López Laso de la Vega

El arte en la escuela
Dr. Jehú Reyes de la Rosa

Liderazgo y procesos de calidad
Dr. Ángel Díaz Merigo

La música clásica y la educación
Mtro. José Antonio Conde Macip

ACADÉMICOS INVITADOS AL IME COMO CONFERENCISTAS MAGISTRALES

Suiza

Dr. Philippe Perrenoud

Dra. Mónica Gather Thurler

Dr. Jean Michel Baudin

España

Dr. Miguel Ángel ZabalzaBeraza

Dra. Nélida Zaitegi

Dr. Juan Antonio García Fraile

Dr. Juan Delval Merino

Dr. Gerardo EcheitaSarrionandia

Dr. Antonio Florencio Rial Sánchez

Dr. Carles Monereo Font

Japón

Dra. Misa ItoSasaki

Chile

Dr. Alberto Arturo Vásquez Tapia

Argentina

Dr. Emilio TentiFanfani

Colombia

Dra. Nelly Milady López Rodríguez

Brasil

Dr. GilvanMuller de Oliveira

Cuba

Dra. Juana Teresita Mariño Castellanos

Dr. Julio Herminio Pimienta Prieto

Guatemala

Dr. Carlos Figueroa Ibarra

Uruguay 

Dr. © Gerardo MendiveMichelini

República Dominicana 

Dr. Otto Fernández Reyes

México 

Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz

Dr. Adrian Medina Liberty

Dr. Axel DidrikssonTakanayagui

Dr. Bernardo Reyes Guerra

Dr. Carlos Ornelas

Dra. Concepción Barrón Tirado

Dra. Esther CharabatiNehmad

Dr. Fernando Salmerón Castro

Dr. Gerardo Hernández Rojas

Dr. Javier Alatorre Rico

Dr. Javier López Sánchez

Dr. Juan Martín López Calva

Dr. Laura Frade Rubio

Dra. Lilly Patricia DucoingWatty

Dr. Marco Antonio RigoLemini

Dra. María Bertely Busquets

Dra. María Rita Ferrini Ríos

Dr. Mario Rueda Beltrán

Dr. Miguel Ángel López Carrasco

Dr. Porfirio Morán Oviedo

Mtra. Sylvia Schmelkes

Dr. Rafael Reyes Chávez

Dr. Vicente Carrera Álvarez

**INSTITUTO MULTIDISCIPLINARIO
DE ESPECIALIZACIÓN**



Estimado (a) maestro (a):

Estoy realizando un trabajo investigativo para conocer el impacto que ha tenido la Maestría en Educación Básica en el mejoramiento de la formación profesional de los docentes del estado de Oaxaca. Por lo que solicito su cooperación y agradecimiento. Muchas Gracias

1.- ¿Durante sus estudios de posgrado recibió preparación específica para el trabajo con sus alumnos?

2.- A partir de su experiencia personal, ¿cómo valora usted la preparación de los maestros en la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje al egresar de la Maestría en educación Básica?

3.- ¿Considera usted que la Maestría en Educación Básica le brindó una adecuada preparación para el trabajo en cualquier ámbito de la educación?

4.- ¿Qué sugerencias propone al Instituto Multidisciplinario para continuar perfeccionando la formación de los maestros?

5.- ¿Usted considera que la concepción teórica permite una mejor preparación de los maestros en formación para su labor en la escuela multigrado o en donde usted específicamente trabaja?

MAPA CURRICULAR PARA LA ACTUALIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

1ER. CUATRIMESTRE	2º. CUATRIMESTRE	3ER. CUATRIMESTRE	4º. CUATRIMESTRE
SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO	PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE	AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	PENSAMIENTO CREATIVO EN LA ESCUELA
POLÍTICA EDUCATIVA	ANÁLISIS Y DISEÑO CURRICULAR	INNOVACIÓN EDUCATIVA	CALIDAD Y PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN
LA ÉTICA DE LA PROFESIÓN DOCENTE	BASES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II	ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CENTROS ESCOLARES
BASES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	EVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVO	EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTE	SEMINARIO DE TESIS
	Opt. 1 FAMILIA Y SOCIEDAD	Opt.3 HABILIDADES DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES	Opt. 5 LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA COMO RECURSO DIDÁCTICO
	Opt. 2 GRUPOS DE APRENDIZAJE	Opt. 4 MODERNIDADY MODERNIZACIÓN EDUCATIVA	Opt. 6 PROFESIÓN DOCENTE Y DESARROLLO HUMANO

Nota: se encuentra en trámite en las instancias oficiales.