

Capítulo II

Marco Teórico

2.1 El Docente

“El enseñar no existe sin el aprender” (Freire, 2005, p.28). El proceso existente en las escuelas, debe ser un proceso recíproco que se da de tal manera, que mientras el maestro enseña, recuerda los conocimientos adquiridos y no sólo hace que el alumno aprenda, sino él aprende también.

Un docente puede definirse como “el agente principal de la educación, el eje en que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar” (Ornelas, 2002. p.131). A pesar de que se escucha con frecuencia que el niño es el eje de la escuela, se sabe que el maestro es el mediador de dicha actividad práctica, la cual no podría llevarse a cabo sin su función.

La práctica de la educación es “una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para continuidad social como para el cambio social que, aunque compartida e impuesta por otras personas, sigue estando en gran parte en manos de los maestros” (Kemmis citado en Franco, Fernández, Siderac, Forgione, Mendoza, 2002). Los docentes juegan un papel fundamental pero también muy complejo, debido a que la educación está fuertemente relacionada con los cambios sociales (Freire, 1975), por lo tanto, los docentes están inmersos en un proceso de cambios constantes y relaciones que hacen de esta práctica educativa una labor mucho más compleja comparada con otras.

Esta complejidad se ha visto en aumento los últimos 15 a 20 años, ya que los docentes son uno de los grupos que más ha perdido en términos de salario y de reconocimiento en la sociedad nacional, así como de posición en la estructura social. (RLIDE, 2003). La docencia es una profesión poco remunerada y poco valorada para el alto grado de exigencias que presenta; y a pesar de esto, la práctica educativa es muy compleja por los múltiples requerimientos que tiene el docente. Generalmente al docente se le exige,

se le juzga y se le evalúa con parámetros muy fuertes, que desequilibran ese balance entre la remuneración y el reconocimiento con las exigencias.

Por otra parte, cabe mencionar la importancia que implica como docente gozar de buena salud ya que ésta repercutirá directamente en el rendimiento en su labor; de igual manera es importante al hablar de rendimiento, la satisfacción o motivación que tenga el docente hacia su trabajo. Como menciona Soria “El maestro constituye el sujeto de mayor importancia para el cambio y mejoramiento de la calidad educativa, por lo que se debe tener en cuenta la existencia de ciertos factores que tienen que ver con su desarrollo personal y su labor en el aula, lo que finalmente va a determinar en gran medida la calidad de los aprendizajes de los educandos” (Soria, 2004, p. 1).

2.2 La docencia

Ya se habló sobre la complejidad del rol del docente; es necesario ahora distinguir que dicha complejidad se da principalmente por dos factores que son abordados por Esteve (citado en RLIDE,2003). Esteve los divide como factores de primer y segundo orden.

Como factores de primer orden se refiere a las variaciones registradas en el interior del clima de la clase; es decir las carencias e insuficiencias de recursos materiales, locales inadecuados, normas internas, prescripciones, entre otras, que inciden directamente sobre la acción docente generando tensiones de carácter negativo en la práctica cotidiana.

Dentro de estos factores de primer orden podemos detectar como los más importantes los siguientes:

- 1 El micro clima de trabajo: se refiere a iluminación, temperatura, ventilación y humedad.
- 2 Los contaminantes del ambiente: Ya sean físicos (ruido), químicos (productos utilizados en laboratorios y/o biológicos (bacterias, virus, parásitos). La acción de

estos agentes es favorecida por las malas condiciones de salubridad y hacinamiento que existe en algunas escuelas.

- 3 La sobrecarga muscular: Como el trabajo permanente en posturas o posiciones incómodas y el permanecer por un tiempo excesivo de pie.
- 4 La seguridad: Esta depende de las instalaciones y materiales con que se trabaja. Ejem: materiales de oficina, instalaciones eléctricas, dimensión de las escaleras, sistemas de evacuación, entre otros.
- 5 La sobrecarga psíquica: Se refiere a la inseguridad laboral, salario, exceso de responsabilidad, falta de expectativas profesionales, excesivo número de alumnos, escasez de medios y conflictos en las relaciones interpersonales. (Soria, 2005)

Estos factores dependerán de la situación propia de cada institución y de la importancia que le den los administradores o directivos. Algo muy cierto es que es esencial mejorar las condiciones de trabajo del personal docente para lograr un mejoramiento de la calidad de la educación.

Como factores de segundo orden se refiere a la creación constante de nuevas concepciones sociales de la educación; que genera una disminución de la motivación, así como del esfuerzo, contradicciones en la función docente, aumento de exigencias al profesor; en sí, factores que inciden directamente en la actuación del profesor en el aula.

Estas nuevas concepciones sociales generan una desmotivación al docente, debido a que los programas de formación no avanzan al parejo que los sistemas educativos, por lo que el maestro se enfrenta a una situación con mayores exigencias y una preparación que no es capaz de cubrirlas.

Los factores mencionados por Esteve muestran que esta complejidad de la práctica educativa se da tanto en un nivel macro (Sistema Educativo) como en un nivel micro (al interior de las escuelas). Dichos factores son la causa muchas veces de la insatisfacción laboral de los docentes y de su inconformidad con la profesión.

Se puede afirmar que hoy en día la insatisfacción laboral de los docentes es un tema de debate no sólo en nuestro país sino a nivel mundial. Esto se debe a que ha habido un deterioro de las condiciones del trabajo docente en medio de la crisis general que tiene el Sistema Educativo (RLIDE, 2003). Algunas de estas condiciones deplorables del quehacer educativo son: las sobre exigencias, la rápida obsolescencia de la formación inicial, la falta de preparación para enfrentar situaciones y el menoscabo de la imagen del docente.

En cuanto a las sobrexigencias, a pesar de que el docente siempre ha sido objeto de éstas, han aumentado en los últimos tiempos y podemos mencionar como las más destacables las siguientes:

“ Las que provienen de los reiterados y acelerados cambios estructurales del sistema educativo y de los cambios en los planes de estudios; los cambios en la naturaleza de la población atendida como consecuencia de la obligatoriedad de EGB (Escuela General Básica); las demandas de perfeccionamiento y títulos de postgrado o universitarios y por último la necesidad de acrecentar el tiempo de trabajo para compensar la depreciación del salario” (RLIDE, 2003, p.1).

Dichas sobrexigencias, aunadas a la falta de preparación que tienen los docentes para enfrentar situaciones, a la desvalorización por parte de la sociedad y a la rápida obsolescencia de los programas de formación, generan reacciones de los docentes que “van desde agotamiento y stress, a la depreciación del yo, la autoculpabilización, la depresión y la ansiedad” (RLIDE, 2003, p.3).

Este agotamiento y ansiedad no permite que los docentes se desenvuelvan satisfactoriamente en el lugar de trabajo y afecta no sólo a salud física y mental sino que puede repercutir en el aprendizaje de los alumnos. Este deterioro de los docentes puede ser conocido como enfermedad profesional; la Organización Mundial de la Salud define las enfermedades relacionadas con el trabajo como "los trastornos de la salud que pese a no ser originados exclusivamente por el trabajo, se ven influidos por las condiciones laborales en forma importante". (Soria, 2004, p.3).

Por otra parte, los maestros son sujetos que enfrentan un cúmulo de relaciones sociales; como menciona Ornelas “suponiendo que fuera posible que el maestro no llevara a la clase sus problemas personales, sus emociones y estado de ánimo, aún así esas relaciones sociales, que están cimentadas en la estructura del Sistema Educativo, disponen de buena parte de su tarea” (Ornelas, 1995, p.131). En cualquier profesión es común observar que las personas llevan al lugar de trabajo un sinnúmero de emociones y de conflictos que no pertenecen a ese espacio, ya que como seres humanos, nos es muy difícil desligarnos de alguna preocupación y separar lo que debe estar en el trabajo y lo que debe estar en casa. Al hablar de los maestros este llevar y traer de emociones se agudiza aún más porque la profesión es mucho más compleja; los maestros trabajan con seres humanos, no con máquinas.

Otra razón por la cual se argumenta que la docencia es una profesión tan demandante y estresante es que el modelo de organización del trabajo escolar, no estimula a la discusión en equipo, sino que obliga al docente a enfrentar individualmente la solución de problemas que plantea su actividad (Tedesco J.C, 2000). Esto genera también un alto grado de frustración al tener en sus manos la resolución de tantos conflictos y una autonomía, que es entendida según J.C Tedesco como “aislamiento y reducción del ámbito profesional a la sala de clase” (Tedesco, 2000, p.3); aislamiento que tiene efectos negativos como son: la idea de que el docente puede hacerse cargo de todas las demandas que tiene la educación y el empobrecimiento de las posibilidades de desarrollo profesional del docente y los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Por último cabe mencionar que muchos de los problemas que se tienen en las escuelas como las trabas que impone la normativa institucional, el fracaso de aprendizaje escolar, así como las dificultades y penurias de los docentes tienen que ver con la cotidianidad de la docencia (Giordano M, Cometa A.L., Guyot V, Cerizola N, Ventolilla S, 1991), pero el aceptar estas condiciones como una práctica común y como una realidad, muestra un conformismo por parte de la sociedad y genera una degradación de la profesión docente.

2.3 Formación docente

El abordar el tema de la docencia como una profesión tan demandante y estresante, nos dirige a conocer qué se hace para la formación y capacitación de dichos docentes; no sin antes dejar en claro qué es la formación docente.

Para Bernard Honoré la formación es considerada como “una actividad organizada institucionalmente, con un fin específico o algo que posee en tanto resultado de la experiencia, de la exterioridad, es decir, un objeto de estudio” (Chehaybar, 1996, p.37). Por otra parte Pérez Gómez define formación como “el resultado de la reflexión sobre la acción” (Chehaybar, 1996, p.79).

Como objeto del presente trabajo, entendemos formación como “los procesos sistemáticos orientados a que una persona se inicie y/o afiance en el oficio de educador” (Messina, Enriquez, Ríos, 2003, p.42). El término formación, es utilizado en varios campos de estudio, como lo son, la biología, psicología, lingüística, entre otros, por tanto cuando se habla de una formación en el ámbito educativo con relación a los docentes, es mejor conocida como formación docente. La formación docente “es un proceso unido a las concepciones educativas que son contextualizadas por la situación histórica del país; a la visión de los administradores de la educación; a la política educativa de la enseñanza y que se ve afectado por los avances pedagógico-didácticos que se reflejan en los currícula del proceso formativo” (Chehaybar, 1996, p.27).

En 1951, la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, en su 14a reunión, adoptó la recomendación n.32; en esta recomendación se encuentra una sección destinada al problema del personal docente y se generan dos artículos que hablan sobre la formación docente: el artículo 40 indica que, “si bien una formación acelerada es inevitable para promover obligación escolar, deberían apreciarse posibilidades de perfeccionamiento a todos los maestros” (UNESO, 1994, p.11). Dicho artículo muestra que a pesar de que es inevitable tener una formación acelerada, ésta debería estar al alcance de todos los docentes. Por otra parte, el artículo 41 estipula que:

“la formación profesional debe permitir a los maestros, en especial a los maestros rurales, llegar a ser no sólo técnicos de la enseñanza sino también personas que puedan tomar una parte activa en la vida social, conocer específicamente el medio en el que deben vivir, informada sobre sus costumbres, necesidades y aspiraciones; deben ser los agentes activos de una "educación básica" dedicada a la vez a la cultura general, la higiene, las actividades artesanales, la práctica agrícola, etc.” (UNESCO, 1994, p.11).

Este artículo muestra la importancia de no sólo formar a los maestros con una orientación tradicional, la cual, tiene como criterio el dotar de grandes cantidades de información para pretender elevar la calidad de la enseñanza (Chehaybar, 1996); sino formarlos en todo el ámbito sociocultural que los rodea así como lograr conocer sus aspiraciones y necesidades.

Lamentablemente a pesar de las estipulaciones de la UNESCO, la mayoría de los programas de formación docente no se preocupan tanto por las necesidades de los docentes y siguen conservando ese estilo tradicional simplista para exaltar la calidad de la enseñanza. Al igual que Honoré (citado en Chehaybar, 1996), se cree que no existe un método de formación que vincule lo personal, social, institucional, el trabajo y la cultura; éstos son siempre atendidos de manera aislada y aunque podría llevarse a cabo de forma separada, se puede observar que al hacerlo de esta manera muchos son olvidados la mayor parte del tiempo.

A esta falta de vinculación de los ámbitos del docente, se agrega también un desajuste entre los rápidos cambios de los sistemas educacionales y el lento ritmo con el que los sistemas de formación docente reaccionan a estos cambios (Unesco, 1994). Se puede observar que los sistemas educativos generan nuevos métodos y técnicas para la enseñanza, para una mejora en la calidad educativa y para que el aprendizaje de los alumnos cuente con un excelente nivel; el problema es que los programas de formación no están preparados para enfrentar este acelerado crecimiento de los sistemas educativos, por tanto los docentes no están capacitados para enfrentar estos cambios que presentan los sistemas educativos.

Actualmente, los procesos de formación docente cuentan con una brecha muy grande entre la imagen ideal de la enseñanza y los problemas reales que debe resolver un educador en su trabajo. Los programas de formación inicial están muy alejados de la realidad que enfrenta el educador y le dan más importancia a las modalidades académicas que a las prácticas innovadoras. Por esta razón, se dice que la mayoría de estos programas le dan prioridad a la formación individual y dejan a un lado el trabajo en equipo; así mismo se enfocan en los aspectos cognitivos y no en los afectivos (Tedesco, 2000).

Esta gran brecha entre la formación inicial y las exigencias para un buen desempeño, podemos detectarla mucho más pronunciada en la profesión docente que en cualquier otra profesión. Esto se debe 3 razones: La primera, a la autonomía que hay entre las instituciones formadoras de docentes y las instituciones que definen las orientaciones pedagógicas de las escuelas, la segunda, es que las teorías innovadoras que dominan la formación inicial generalmente son una crítica hacia las teorías vigentes de las escuelas y por último, existe un bajo nivel de responsabilidad en los modelos de gestión de algunos sistemas educativos (Tedesco, 2000).

Esta situación genera una gran dificultad en el docente para realizar su labor educativa. Se mueve dentro de un ideal y dentro de una realidad muy distinta. Recibe una formación que muchas veces no está relacionada con las exigencias de su entorno, programas de formación muy generales que no le ayudan a resolver los conflictos que se generan dentro del salón de clases y están enfocados en los aspectos académicos, dejando a un lado los aspectos afectivos que perturban de igual o mayor forma al docente y al alumno.

2.3.1 Historia de la formación docente

Para fines de esta investigación, se abordará la historia de la formación docente, a partir de los años cincuenta. En 1953, la conferencia internacional de instrucción pública hace una recomendación específica a la formación del personal docente del ciclo primario; esto para analizar minuciosamente las cuestiones relativas a la organización de la formación de las

escuelas normales, a los planes destruidos y al perfeccionamiento de los maestros primarios en servicio. (UNESCO, 1994).

Más tarde, en 1957, en América Latina, la UNESCO lanza un proyecto por diez años, para el desarrollo de la enseñanza primaria; el enfoque principal del proyecto fue la formación de profesores de las escuelas normales y de los propios maestros. Este proyecto, fue evaluado en 1965 y se puede detectar que los efectivos escolares anuales a nivel primaria se duplicaron en relación con el crecimiento demográfico y hubo una disminución en el número de maestros no calificados; aunque, los abandonos y el analfabetismo seguían presentes.

Fue así como se consideró indispensable seguir con los esfuerzos del proyecto para mejorar la eficacia de la educación primaria y el perfeccionamiento de los maestros. En 1968, se dieron cuenta que la educación “no podía seguir limitada a los aspectos cuantitativos; no se puede considerar la evolución de los sistemas educación y enseñanza primaria sin hacer referencia a las verdaderas necesidades de un entorno en plena mutación” (UNESCO, 1994, p.22). Es decir, se detecta la importancia de unir a todos los involucrados en la reforma educativa; y tomar en cuenta a los planificadores, que tienen conciencia de los problemas de abandono y de repetición escolar; a los economistas, que detectan la necesidad de tener en cuenta los programas escolares para poder adaptar la educación a las necesidades del desarrollo socioeconómico, y por último a los políticos para poder adaptar el contenido de los programas a las condiciones nacionales.

Por tanto, en los años setenta, emprenden nuevas prácticas innovadoras para la formación de personal de enseñanza primaria, al darse cuenta que no es sólo una cuestión cuantitativa, comienzan a utilizar circuitos cerrados de televisión y a practicar la microenseñanza de alumnos y maestros.

En el caso particular de América Latina, La Escuela Normal nace en Chile bajo la dirección de Domingo Faustino Sarmiento a mediados del siglo XIX y se extiende a través de ésta como la institución privilegiada de apoyo a la educación pública (Ávalos, 2000). Para la segunda mitad de este siglo, se presenta una gran discusión en cuanto al tema de los

docentes, ya que debido a los cambios tan fuertes dentro del contexto social, político, cultural y económico, se comienza a modificar la visión tradicional del rol que tenían los docentes; visión tradicional que según menciona Ferry, “ se hacía bajo la subordinación a la adquisición de conocimientos, una transición del saber bajo control” (Chehaybar, 1996, p.45). Es así como se le deja de ver como un servidor único que educa a unos y deja fuera a otros, su tarea se dirige entonces a una sociedad diversa que reclama un tipo de educación que prepara a las personas no sólo a la participación ciudadana sino a la participación productiva (Chehaybar, 1996). Esta visión que se le da al rol docente, a pesar de que lo ayuda porque se le deja de ver como un simple transmisor de conocimientos, no lo beneficia del todo, ya que hace que se vuelvan más complejas las funciones del mismo, por las demandas sociales que se generan hacia el sistema educativo; por tanto esto genera que la formación se vuelva escasa o arcaica, y que más docentes ejerzan sin preparación adecuada.

Es así, como se llega a los noventa, con una situación desagradable para la formación inicial docente; con currículos recargados y excesivamente fragmentados por con una desconexión entre lo enseñado en cursos y lo requerido por el desempeño docente en las instituciones escolares. En cuanto a la formación de profesores en servicio fue creciendo como tarea a lo largo del siglo, pero se vuelve mucho más evidente y necesaria ante el requerimiento de calificar a profesores no titulados, y de prepararlos para implementar nuevos currículos y programas de estudio o programas experimentales diversos. Es hasta este momento cuando empieza a reconocerse que esta formación debe ir más allá de metas inmediatistas para constituirse en un proceso permanente reconocido e implementado en el marco de políticas nacionales (Chehaybar, 1996).

2.3.2 Formación docente en México

La norma fundamental que regula el aspecto educativo del país es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; el artículo 3º señala que todo individuo tiene derecho a recibir educación, siendo el último año de preescolar, la primaria y secundaria los niveles obligatorios; así como también apunta que el Estado debe impartir de forma gratuita y laica la educación por estos 10 años.

“En función del nivel educativo que imparten, existen en México los siguientes tipos de profesores en la educación pública no universitaria: docentes educación inicial, preescolar, primaria y secundaria” (Unesco, 2006, pág. 190).

En cuanto a la formación docente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la institución encargada de desarrollar los programas y acciones para su realización; establecida desde 1921 con José Vasconcelos como su titular, quien emprendió acciones para impulsar la creación de escuelas normales rurales, las misiones culturales y otras instituciones educativas necesarias. (Santillán, 2003).

Los profesores del sector público son funcionarios del gobierno, ya sea federal o estatal. Los trabajadores de la Secretaría de Educación Pública se rigen por el reglamento de las condiciones generales de trabajo de personal de la SEP y por el reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la SEP (UNESCO, 2006).

Actualmente la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio que forma parte de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP es la que establece las políticas y normas necesarias para proporcionar a las maestras y maestros de educación básica un servicio regular de formación continua. (SEP, 2003).

La formación de profesores en México ha sido atendida de acuerdo con las políticas que en los diferentes momentos de la historia la han determinado. Aun cuando esta formación se ha basado en el positivismo y conductismo han existido propuestas aisladas de cambios, las cuales no son proyectos elaborados con fundamentos sólidos, sino continúan sólo como débiles intentos de cambio. La situación económica y política del presente y del futuro exigen que esta formación siga un ritmo más acelerado, que convierta a las instituciones de educación en seres dinámicos y propicien que sus actores realicen lo que sólo ha sido discurso: transformar la educación y transformarse con ella. (Chehaybar, 1996, p.199)

En el caso particular del Estado de Puebla, la conformación de una instancia que se encargara del proceso de actualización y capacitación en la entidad se inicia en 1993 con la actividad académica del Programa Emergente de Actualización de Maestros (PEAM), más tarde con el Programa de Actualización del Maestro (PAM) y posteriormente el Programa Permanente de Actualización del Maestro (PPAM) (SEP, 2003).

Durante el ciclo escolar 1998-1999 se crean otros 6 centros de maestros, para así conformar un total de 28 centros (Ver anexo 2). Los centros de maestros en el estado de Puebla a pesar de que no cuentan con recursos económicos, en algunos de ellos hay un desempeño exitoso gracias a la creatividad y versatilidad del personal docente, y casi el 60% de estos centros cuenta con un asesor permanente y se pone siempre en práctica la auto capacitación y la autogestión para dar un mejor servicio a los docentes (SEP, 2003)

Algunas desventajas que podemos encontrar dentro de la formación de docentes en el Estado son: la carencia de archivos estadísticos y académicos en los centros y que las acciones de actualización y capacitación en torno a que participe un mayor número de profesores carece de apoyo en los niveles educativos, rompiéndose entonces la vinculación que debe existir con los Centros de Maestros.

La instancia estatal de actualización, “tiene poco personal para el desarrollo de las funciones específicas por coordinación” (SEP, 2003, p.10), además algunos Centros de Maestros no cuentan con las cuatro figuras para operar al 100 % los componentes del PRONAP (Programa Nacional de Actualización Permanente). Las cuatro figuras responsables son: de la Coordinación General, de la Coordinación Académica, de la Coordinación de Gestión y de la Coordinación de Biblioteca.

A pesar de que el PRONAP se estableció desde 1996, en el Estado de Puebla aún no se ha consolidado el propósito general de este, pues se dice que lo único que les interesa a las autoridades educativas es el número de maestros que lograron pasar el examen dejando a un lado la información de cuántos de los maestros inscritos en el PRONAP, acreditando o

no acreditando, han cambiado su forma de trabajo y si esto ha impactado o no en el aula (SEP, 2003).

El informe presentado por la SEP en el 2003 sobre la situación actual del desarrollo profesional de los maestros en educación básica, muestra las características y los tipos de programas a los que asisten los docentes en servicio de educación básica en el Estado de Puebla. A continuación se mencionarán los cursos explicando las características de cada uno:

Cursos Nacionales de Actualización (CNA): Estos cursos permiten a los maestros un conocimiento profundo del tema de estudio. Son autodidactas y se realizan a distancia o de manera semipresencial; cuentan como base con un paquete didáctico de distribución gratuita, de una duración de 120 horas o más. Requieren de un proceso formal de inscripción en los centros de maestros y son evaluados mediante el examen nacional.

El paquete didáctico tiene como finalidad complementar los conocimientos que ha adquirido el docente en la formación inicial con lo último en procesos, metodología y experiencias.

En el estado de Puebla, el impacto logrado por estos cursos es mínimo, el porcentaje de acreditación no alcanza ni el 15%.

Cursos Generales de Actualización (CGA): La finalidad de estos cursos es brindarle al docente las herramientas para desarrollar los programas y proyectos educativos que impulsa el gobierno federal.

Talleres Generales de Actualización (TGA): Es la opción básica de actualización para todos los maestros, su propósito es detonar otros procesos estudio y un aprendizaje colectivo. Utiliza una guía de trabajo que se distribuye gratuitamente y se lleva a cabo en las escuelas; aunque no tienen una evaluación formal, su desarrollo está marcado en el calendario escolar.

Cursos Estatales de Actualización (CEA): Estos cursos tienen como finalidad el resolver una problemática pedagógica que es reflejada por los resultados que muestra la evaluación de desempeño profesional de los docentes en servicio que participan en los procesos de evaluación de carrera magisterial y los exámenes de acreditación del curso nacional de actualización. En dicho curso participan los equipos técnicos y coordinadores de los centros de maestros y se utilizan diversos materiales como cuadernos de trabajo, ficheros y guías de estudio.

En el estado de Puebla estos cursos presentan deficiencias que inician con la impresión tardía de las guías, una programación en fechas difíciles, pretextos por parte de los docentes, dificultad para seleccionar al personal que fungirá como facilitador, ya que no existen estímulos para las personas que realizan dichas actividad, y por último una forma de evaluación poco seria ya que el índice de maestros que no acredita es bajísimo.

Talleres Breves (TBA): Están destinados a atender demandas especificadas de los colectivos docentes de las zonas de influencia de cada centro, y son diseñados por los centros de maestros o por las instancias de actualización. Consiste en una guía auto instruccional semejante a los talleres generales.

Talleres en Línea: Dichos talleres forman parte de la página Web de PRONAP y se dedican a apoyar actividades de capacitación. Algunas de sus funciones es el uso de correo electrónico, foros en línea y algunos recursos que aparecen en la página como cápsulas informativas, ejemplos, experiencias. Algunos de estos programas son de carácter nacional y muchos otros de carácter estatal, estos últimos orientados a la solución de problemas específicos una localidad, una zona escolar o un plantel.

Además de estos 6 cursos, se puede encontrar que los Centros de Maestros cuentan también con servicios de biblioteca que atienden en promedio anual a 14,159 usuarios y se realizan alrededor de 26,000 consultas a los acervos.

Todos estos cursos, representan una parte de lo que se hace para la formación de los docentes, ya que existen muchos otros de carácter no obligatorio a los cuales los docentes pueden asistir para elevar la calidad de su enseñanza. Algunos de ellos son talleres, conferencias, diplomados, entre otros.

Lo importante no es la cantidad de cursos que existan para la formación docente, sino que tanto están ayudando estos cursos a satisfacer las distintas necesidades de los docentes y a motivarlos en su trabajo.

2.3.3 Enfoques de formación docente

El proceso de formación de las instituciones de educación en México, se ha caracterizado por tener una base en corrientes de pensamiento y en políticas nacionales que van creando estrategias de formación en las diversas instituciones. (Chehaybar, 1996).

Se pueden mostrar de manera muy general 3 tipos de formación docente: La tradicional, tecnológica y crítica.

En la formación tradicional el acto de enseñar se enfoca en un modelo didáctico; esta formación a pesar de que comienza en la edad media tiene cierta repercusión en nuestros días, no obstante de los profundos cambios en las situaciones sociales, económicas, políticas, culturales e históricas de la humanidad ni al avance tecnológico-científico que se ha realizado durante los siglos que nos separan de esa época.

Esta forma de enseñar “tiene sus fundamentos en la concepción de que el conocimiento puede ser transmitido; el medio para que se realice dicha transmisión es mediante la palabra. Esta tendencia privilegia la teoría sobre la práctica” (Chehaybar, 1996, p.28). Por esta razón, el proceso curricular, para ser congruente con esto, está saturado de conocimientos, a los cuales se les denomina planes de estudio.

“Este enfoque procede de una etapa en la que la formación se obtenía trabajando, al lado de un maestro que ejercía la profesión” (Cheahybar, 1996, p.29); es decir, el maestro que sentaba cátedra, lograba tener discípulos que se iban formando a su lado como profesores.

Hoy en día, la formación con este enfoque cuenta con profesores que se forman de acuerdo a un maestro que representa el ideal como enseñante, por tanto, este maestro se convierte en un modelo a seguir para los demás profesores y asumen una forma de dar clases parecida a la del maestro, eligiendo los recursos que funcionan y desechando los que no.

Se puede observar que gran parte de la formación de profesores se encuentra dentro de esta orientación, que tiene como principal objetivo el dotar de grandes cantidades de grandes cantidades de información para pretender elevar la calidad de la enseñanza (Chehaybar, 1996).

Por otra parte, el enfoque de la formación tecnológica consiste en “desglosar el proceso docente en sus mínimas manifestaciones o rasgos, de tal manera que la formación docente consiste en desarrollar en los profesores las destrezas para el dominio de esos rasgos” (Chehaybar, 1996, p.31). Es decir, este enfoque intenta que los docentes se desenvuelvan y aprendan en aquellas áreas que requieren aprender, dependiendo de las debilidades y destrezas.

Para entender mejor este enfoque, se dice que los rasgos que son detectados como inherentes a la actividad de enseñar se les denomina competencias (Chehaybar, 1996); es así como surgen entonces los modelos basados en competencias que se encuentran en la formación de profesores. La microenseñanza es una de las estrategias más empleadas, ya que esta es el resultado del análisis de las competencias docentes.

En este enfoque se introduce también una tendencia llamada sistematización de la enseñanza, que tiene su fundamento en la taxonomía de los objetivos de Bloom; es decir,

“en la formación de profesores había la necesidad de establecer sus competencias docentes en términos de conductas observables que, formuladas como objetivos, se convertían en el criterio básico para enseñar las destrezas docentes” (Chehaybar, 1996).

Esta tendencia es criticada por Elliot (citado en Chehaybar, 1996) porque menciona que la orientación técnica de la función docente “desprofesionaliza a los profesores y los convierte en instrumentos intermedios, aplicadores de técnicas elaboradas por expertos externos, cuyos fundamentos y finalidad escapan a su conocimiento y control” (Chehaybar, 1996, p.32). Elliot afirma que con una competencia profesional tan restringida el profesor no puede confrontar la complejidad, diversidad y dinámica de la vida en el aula; pero que lo más grave es que distorsiona el valor educativo de la propia práctica, ya que la reduce a una rigurosa secuencia de actos que se orientan hacia los resultados previstos y preestablecidos.

Por su parte, en el enfoque de la formación crítica, “los profesores, son considerados como productores y productos de ideología, por tanto, promueven un proceso de participación democrática” (Chehaybar, 1996, p.33), es decir, los docentes formados bajo este enfoque, se preocupan por tener un buen proceso de comunicación con sus alumnos, por comprenderlos e interpretar sus diálogos. La docencia vista desde la formación crítica, es “una actividad que se va construyendo de acuerdo a las interpretaciones de los participantes” (Chehaybar, 1996); una práctica democrática donde a pesar de que se reconoce el papel protagónico de los profesores, éstos tienen una capacidad de autorreflexión que los hace concientes de las bases sociales que tiene su práctica.

Es muy importante esta conciencia social que genera la formación crítica ya que los docentes por tanto, tienen la capacidad de ser flexibles y cambiar de acuerdo a los conocimientos del ambiente local, intelectual y social, para así crear nuevas formas de práctica educativa y no basarse en conocimientos descritos en currículos y planes de estudio.

Una buena comunicación entre los docentes y los alumnos no sólo ayuda a mejorar la práctica educativa sino a generar grandes cambios sociales que pueden transformar a

toda una sociedad; por tanto el énfasis y el interés en este enfoque de la formación docente. Este enfoque no sólo ayudará al docente a comprender los criterios educativos para transmitirlos en el aula, sino que es un “ un acto de entendimiento y de elaboración conjunta donde se recogen los discursos, las inquietudes, las necesidades y la diversidad de significados de los profesores” (Chehaybar, 1996, p.34), por tanto una formación de docentes con un enfoque crítico, generará una práctica docente ideal para las necesidades del medio institucional ya que, construida por los propios profesores, podrá ser llevada a todas las aulas y tiene como meta transformar la docencia, la institución y la sociedad.

2.4 Necesidades en el trabajo

La mayoría de los seres humanos, pasan gran parte o toda su vida buscando la manera de cumplir sus metas y satisfacer sus necesidades, para así lograr la autorrealización. Lamentablemente en la búsqueda de esta autorrealización se presentan miles de obstáculos que la impiden o dificultan. Uno de estos obstáculos es el no lograr satisfacer nuestras necesidades.

En el caso particular de los docentes, se ha venido mencionando que enfrentan un cúmulo de relaciones sociales que dificultan su labor, así como también se sabe que existen cursos para su formación y perfeccionamiento. Estos cursos pretenden de cierta manera mejorar la calidad educativa formando a los docentes en las áreas que pudieran necesitarlo; el problema de estos cursos es que son muy generales para cubrir las necesidades de los docentes y están enfocados 100% en el desarrollo profesional de los mismos, dejando a un lado una de las necesidades prioritarios de cualquier ser humano: su desarrollo personal.

2.4.1 Necesidad

Una necesidad puede ser definida como “el estado provocado por una deprivación; que a su vez, desencadena un impulso encaminado a satisfacerla y, por tanto, a hacerla desaparecer, restableciendo así el equilibrio del organismo”. (**Diccionario de las Ciencias de la Educación, Aula Santillana**).

Todos tenemos ciertas necesidades, algunas similares a las de los demás, muchas otras, de tipo personal; sea una necesidad grupal o una necesidad individual, como muestra la definición anterior, siempre se buscará la manera de satisfacerla, ya que de otra forma nuestro organismo no lograra un equilibrio.

Para la realización de esta investigación, es relevante tomar un concepto de necesidad creado por J.Mckillip (1989), que la define como un “juicio de valor de que algún grupo tiene un problema que puede ser solucionado” (Citado en Paz- Pérez, 1994, p.21). Esta definición está enfocada a las áreas de intervención socioeducativa y expone una necesidad vista por una persona externa; al decir “un juicio de valor de que el grupo tiene un problema”, no tiene que ser una necesidad sentida por el grupo, sino puede ser una necesidad sentida o detectada por un observador, por tanto es adecuada cuando se va a realizar una detección de necesidades como personas ajenas a una institución.

Existen cuatro puntos muy importantes en cuanto a esta definición:

- 1 El reconocer una necesidad conlleva al tema de los valores; por tanto, las personas con diferentes valores reconocerán diferentes necesidades, así como también, un observador puede juzgar una situación inadecuada mientras que el que la experimenta no presenta insatisfacción.
- 2 Un grupo puede sentir una necesidad en unas circunstancias determinadas; por tanto es importante cuando se trata de una detección de necesidades, siempre mencionar población objetivo y entorno.
- 3 Un problema es un resultado inadecuado, un resultado que no responde a las expectativas.
- 4 El reconocer una necesidad incluye un juicio de que existe una solución para un problema.

Los cuatro puntos mencionados anteriormente muestran que hay muchos aspectos externos que influyen en lograr satisfacer las necesidades, así como también tener en cuenta

que si se es un observador, muchas veces se pueden detectar cuestiones muy distintas a las que son sentidas por el grupo en sí.

Es importante mencionar que los seres humanos son motivados a actuar y reaccionan inducidos por las necesidades personales; y aunque muchas veces dichas necesidades dejan de ser motivadoras cuando son satisfechas y evolucionan durante la vida, nunca dejan de estar presentes y siempre son fuente de estímulo, preocupación o de frustración, cuando no es posible satisfacerlas. (Lepelei, 2003, p.16)

El tema de las necesidades está muy relacionado con la motivación; esto se debe a que muchas veces el lograr satisfacer nuestras necesidades depende de esa motivación que nos mueve a hacerlo. “Una motivación es un factor interno que dirige el comportamiento de una persona hacia ciertos objetivos” Ferrell y Hirt (2004, p. 300). Es decir, las motivaciones son las que explican porque las personas se comportan de una u otra manera y porque no hacen lo que deben hacer. Tanto las necesidades como los fines pueden ser motivadores.

Por tanto, una persona que siente o que reconoce una necesidad siempre estará motivada y lista para actuar, satisfacerla y cumplir un fin. El proceso de motivación, según Ferrell y Hirt (2004), esta formado por tres factores:



Figura 1. Relación necesidad-comportamiento-satisfacción

La figura 1 muestra que a pesar de que alguna necesidad sea satisfecha, siempre surgirá una nueva y el lograr satisfacerla dependerá del impulso interno de cada uno, es decir, de la motivación poseamos.

Teorías de la motivación

La relación tan directa que existe entre el tema de necesidades y la motivación nos conduce a hablar sobre algunas de estas teorías. Sabemos que existen varias teorías sobre la motivación, ya que al ser uno de los temas más estudiados en la actualidad, se encuentran opiniones muy diversas sobre qué es lo que motiva a la gente en una organización o institución.

La teoría clásica de la motivación planteaba que el dinero era la única motivación que tenían los trabajadores (Ferrell y Hirt 2004). Afirmaba que a los trabajadores que se les pagara más producirían más. Aunque es posible que a un trabajador que se le aumente el sueldo trabaje mejor, para muchas personas el dinero no se convierte en un motivador y necesitan otros métodos o soluciones. Además teniendo en cuenta que en el ámbito educativo no estamos hablando de cuestiones que puedan ser medibles de acuerdo a la producción, sino de seres humanos, no podremos basarnos en esta teoría, sabemos que por ejemplo la educación en México nunca se ha caracterizado por pagar elevadamente ni estar aumentando constantemente el sueldo de los docentes, por tanto si nos basamos en esta teoría, ningún maestro estaría motivado a realizar su trabajo.

Otra teoría importante es la de la Jerarquía de Necesidades de Maslow; esta teoría “ordena las cinco necesidades básicas de las personas (fisiológicas, de seguridad, sociales, de autoestima y de autorrealización) en el orden mismo que se intenta satisfacerlas” (Ferrell y Hirt, 2004,p.304); es decir, los seres humanos harán todo para conseguir agua, comida, ropa, cualquier cuestión de carácter fundamental; una vez que sean satisfechas dichas necesidades, se podrá pasar al siguiente nivel que es el de seguridad, y así sucesivamente hasta llegar al nivel de la autorrealización.

La teoría de Maslow aunque esta enfocada en los 5 niveles, puede que no sea necesario seguir el mismo orden para llegar a la autorrealización. Si tomamos de nuevo el ejemplo de las escuelas, muchas veces los maestros trabajan en condiciones deplorables y no están protegidos contra daños físicos o económicos (como menciona el nivel de seguridad en la pirámide); pero aún así, pueden pasar al siguiente nivel (el social) y entablar relaciones de amor, amistad y compañía con otras personas a pesar de no tener esa seguridad. Es decir, si se debe pasar por los 4 niveles (fisiológico, seguridad, social y autoestima) antes de llegar a la autorrealización, pero no necesariamente en el orden propuesto por Maslow.

La teoría de las expectativas; por otra parte, parece ser la más acertada al ámbito educativo ya que afirma que “la motivación depende no sólo del grado en que las personas deseen algo, sino también de cuán probable sea que lo que obtengan” (Ferrell y Hirt 2004, p.311). Hablando específicamente de los docentes, muchas veces la falta de motivación no se da por los malos pagos o las difíciles condiciones en las que trabajan, sino por las expectativas tan grandes que se crean los docentes en cuanto al aprendizaje de los alumnos o en cuanto a su rendimiento personal, ya que al no lograr lo que esperaban caen en la frustración y desesperación de la que tanto se ha hablado.

Las necesidades y motivaciones humanas son temas integrales en el desarrollo de las organizaciones, pero lo relevante no es solamente mencionarlas, sino tener la capacidad de conocer las necesidades y motivaciones personales y ajustarlas dentro del contexto de la organización ya que esto será fundamental para conseguir calidad.

2.4.2.- Necesidades de los docentes

En secciones anteriores se expuso la dificultad del rol docente, así como también de la importancia que tiene el que los seres humanos puedan satisfacer sus necesidades para llegar a la autorrealización. El docente, como todo ser humano, tiene que cubrir ciertas necesidades que muchas veces deja en el olvido, debido al sistema en el que está inmerso, sistema enfocado en el aprendizaje de los alumnos.

Ainscow (1999), afirma que así como una clase bien dirigida genera condiciones favorables para el aprendizaje de los niños, un sistema adecuado de perfeccionamiento de los docentes, debe abordar también las cuestiones contextuales para crear condiciones que faciliten el aprendizaje de los mismos docentes.

Sabemos que como docente, se debe asistir a varios cursos de perfeccionamiento y de formación, que varían dependiendo del país y a veces hasta de la región en la que se encuentren. Estos cursos podrían ayudar a satisfacer las necesidades de los docentes, pero Michael Fullan (citado en Ainscow, 1999, p.42), muestra las razones del fracaso de la formación en ejercicio:

1. Los talleres no repetidos son frecuentes, pero ineficaces.
2. Los temas son seleccionados frecuentemente por personas que no son las que recibirán la formación.
3. Sólo en muy pocos casos las ideas y prácticas expuestas en los cursos tienen un seguimiento.
4. Pocas veces se lleva a cabo el seguimiento.
5. Los cursos de perfeccionamiento tratan muy raramente ese acto de atender las necesidades y preocupaciones individuales de los participantes.
6. En la mayoría de los cursos participan maestros de escuelas o distritos escolares muy distintos, pero no se reconoce el impacto diferencial de los factores positivos y negativos en el sistema al que han de regresar.
7. No hay en absoluto una base conceptual en la planificación ejecución de los cursos de perfeccionamiento que asegure su efectividad.

El punto 5, señala la poca atención que se le da a las necesidades y preocupaciones individuales de los participantes; un curso para la formación del docente, por mejor realizado que esté, no será relevante si no se preocupa también por esas necesidades individuales que están disturbando al docente. Un docente no podrá aprender e impartir conocimiento de manera adecuada, si no logra cubrir o intentar cubrir sus necesidades.

Es importante mencionar también como dice Fullan (1991), que no hay nada que garantice o compruebe la efectividad de éstos cursos, por lo que sería muy interesante realizar nuevas propuestas para el replanteamiento de los mismos y dejar a un lado ese enfoque tradicional en el que se cree que el director del curso tiene la respuesta a todos los problemas que hacen frente los participantes, en dicho enfoque, él es simplemente el transmisor de los conocimientos, conocimientos que están implícitos dentro de los

programas de formación, así que de querer generar un cambio éste deberá ser en los cursos mismos.

2.4.3.- Detección o Análisis de Necesidades

Dentro de una organización, es importante siempre conocer el origen de las motivaciones que mueven a las personas y de esta manera poder humanizar el lugar de trabajo.

Por tanto, en el caso de las escuelas, al ser organizaciones que trabajan con y para los seres humanos, es aún mucho más importante tener gente motivada con su trabajo y gente que logre satisfacer sus necesidades. Como menciona Lepelei (2003, p.43) “hay pocas cosas tan desagradables en la vida, cómo trabajar en un lugar que no nos agrada. Por esta razón al buscar trabajo, es importante considerar los intereses y necesidades personales, pero también la personalidad propia y las personalidades de la gente que serán sus compañeros”; es decir, es importante estar satisfecho con el trabajo que se tiene, ya que una persona conforme con su trabajo tendrá siempre un mejor rendimiento.

Hemos estado hablando de la diversidad de necesidades que existen; los seres humanos aunque parecemos similares en muchos aspectos, tenemos intereses y expectativas distintas; por tanto es muy importante cuando se va a realizar una intervención, de cualquier tipo, hacer previamente un análisis o una detección de las necesidades.

Un análisis o una detección de necesidades puede ser definida según Páz Pérez (1994 p.22), como “un proceso lógico en el que se va canalizando información durante la búsqueda de una solución”. Dicho de otra manera la detección de necesidades nos llevará a responder 3 preguntas: “¿dónde estamos?, ¿dónde queremos ir? Y ¿cómo podemos llegar de aquí a allá?” (Pinola, 1984, p.40). La detección de necesidades es por tanto un estudio sistemático de un problema, que se realiza incorporando información y opiniones de diversas fuentes, para tomar decisiones sobre la mejora continua (Paz Perez, 1994).

El realizar una correcta detección de necesidades, nos brinda una serie de ventajas que es conveniente tener en cuenta para poder comprender la importancia de su correcta realización. Algunas de las ventajas son:

- 1 Consigue el compromiso de todos los implicados en el proceso.
- 2 Involucra a todas las fuentes antes de ejecutar cualquier solución.
- 3 Ofrece información para realizar evaluaciones de la intervención socioeducativa.
- 4 Ahorra tiempo y esfuerzo en la fase de diseño y planificación de los programas de intervención.
- 5 Permite orientar los esfuerzos hacia las prioridades.
- 6 Las necesidades son siempre deducidas a partir de la sistematicidad de las herramientas y métodos empleados, y no sólo de la intuición.
- 7 Proporciona una información útil, organizada y sistemática, a todos los que intervienen en el proceso, incluyendo a los que tienen que tomar decisiones incomunicadas a otros. (Páz Perez, 1994, p.26)

Estas son sólo algunas de las ventajas que tiene el realizar un análisis de las necesidades. Éste análisis es en sí una especie de examen que nos permitirá conocer cuidadosamente algún problema antes de comprometernos a la intervención como una solución.

Para la detección o el análisis de necesidades, existen varias aportaciones de distintos autores que sería interesante retomar para fin de esta investigación.

2.4.4.- Modelos de detección de necesidades

Existen varios modelos para la realización de un análisis de necesidades; con fines de esta investigación se tomarán los más relevantes para el ámbito educativo: El modelo de Allison Rossett, Roger Kaufman y el modelo de Witkin.

2.4.4.1.- Modelo de A. Rossett

Para Allison Rossett, lo fundamental de una Detección de Necesidades es obtener la información necesaria sobre los problemas que se generan en las organizaciones; ya que, la búsqueda de esa información, nos permitirá reconocer dos posibles escenarios: el estado actual y el deseado, y la detección de necesidades servirá para detectar el tamaño de la brecha y proponer actividades para desaparecer la brecha.

Rossett menciona varias técnicas de análisis y sus herramientas; así como son el “análisis del tema, el análisis de tareas, el análisis de datos y la detección de necesidades” (Rossett, 1987, p.25). El modelo de la detección de necesidades se diferencia de otros, ya que busca las opiniones mediante diversas fuentes en lugar de hacer inferencias (Rossett, 1987).

El modelo de Rossett señala que el rol más importante de la detección de necesidades, “es brindarnos información desde un inicio, sobre lo que se necesita para mejorar el funcionamiento” (Anglin, 1991 p.157).

Dentro de este modelo la detección de necesidades tiene 5 grandes propósitos:

1. El estado óptimo: Este es medido por los expertos, la documentación, tests, entre otros. Tratar de detectar cuál es el funcionamiento ejemplar para lograr el éxito.
2. El estado actual: Mediante observaciones se puede detectar el estado actual; qué se hace, qué no se hace, por qué los empleados no están mostrando interés.
3. Sentimientos: Investigar como se sienten los involucrados (ya sea trabajadores o directivos) con:
 - El tema
 - La capacitación para dicho tema
 - El tema como una prioridad
 - La seguridad en cuanto al tema

4. Causas del problema: Se refiere a las causas de los problemas en el funcionamiento.

Se detectan 4 causas importantes:

- 1 Falta de habilidades o de aprendizaje: Aunque quisieran mejorar, no pueden hacerlo, ya que hay una escasez de conocimientos o de habilidades para lograrlo.
- 2 El cambio está en camino: Esta causa se da cuando no existen las herramientas, formas, o espacio de trabajo para mejorar.
- 3 Son inapropiados, escasos o no hay incentivos.
- 4 Empleados desmotivados: En este punto, Rossett se refiere no solamente a las motivaciones externas, sino al estado interno de los individuos; ya que, antes se creía que la motivación de los empleados dependía simplemente de los factores externos, de lo que los rodeaba, pero se ha comprobado que esa motivación depende también de cómo se encuentren en su interior (Anglin, 1991).

Existen 2 factores que influyen en la motivación: El valor y la confianza.

El valor, se refiere a cuanto es valorado el tema; y la confianza se refiere a qué tanto un trabajador confía en que él pueda dominar las habilidades y el conocimiento requerido. Un trabajador que posee estos dos elementos, es entonces un trabajador motivado:

$$\text{Valor X confianza} = \text{Motivación.}$$

5. Soluciones: Proponer soluciones dependiendo de las causas seleccionadas.

Existen varias maneras de hacer una detección de necesidades, pero siguiendo el modelo de A.Rossett, se pueden encontrar 5 pasos fundamentales para conducir de manera correcta la detección de necesidades:

- 1.- Determinar el propósito basándose en el problema inicial.

- 2.- Identificar las fuentes: Detectar quien tiene la información necesaria o donde se puede localizar.
- 3.- Seleccionar las herramientas: Dependiendo del propósito y de la fuente, es necesario seleccionar las herramientas. Algunos ejemplos de herramientas propuestas son: Entrevista, Observación, Examinar resultados y expedientes, Grupos focales, Cuestionarios, entre otros.
- 4.- Conducir la detección de necesidades en etapas: No puede ser visto como un gran proceso y un solo acto, ya que al ser un trabajo tan complejo y tan largo, es necesario ponerse pequeños objetivos a corto plazo y tareas cortas para cumplir con el propósito y realizar una detección exitosa.
- 5.- Usar los resultados para la toma de decisiones, es decir, decidir si es o no apropiado capacitar, que tipo de capacitación elegir, que estrategias, cursos e intervención se va a realizar (Anglin, 1991).

2.4.4.2 Modelo de R.A.Kaufman

En cuanto a Roger Kaufman, él afirma que la identificación de necesidades en una empresa se manifiesta en la ausencia de conocimientos y actitudes por parte de los trabajadores: la labor es detectar la causa de esos problemas. La detección de necesidades de capacitación es funcional, si llega a impactar a los individuos de la organización, a la organización misma y a los clientes de ésta.

Para Kaufman la determinación de necesidades es una herramienta que asegura la correcta selección de metas y objetivos; y la define como “una recopilación de diferencias entre « lo que es » y « lo que debería ser » de acuerdo con un orden prioritario (Kaufman, 1997, p.26).

El modelo de Kaufman cuenta con 3 elementos fundamentales:

1. Participantes en la planificación: ejecutores, receptores, sociedad.

2. Discrepancia entre lo que es que lo que debería ser, en torno a: Entradas, Procesos, Salidas y Resultados Finales.
3. Priorización de necesidades (Paz- Pérez, 1994).

Los tres grupos de participantes son esenciales en la detección ya que de ellos procederá el consenso de cuáles son las necesidades y cuáles no. Estos tres grupos de participantes son (Ver figura 2):

- 1 Los receptores: Los que reciben las salidas)
- 2 los ejecutores: Los que hacen y entregan el producto o realizan un servicio)
- 3 la sociedad: Las personas que directa o indirectamente reciben no son afectadas por las salidas (Paz- Pérez, 1994, p.92)

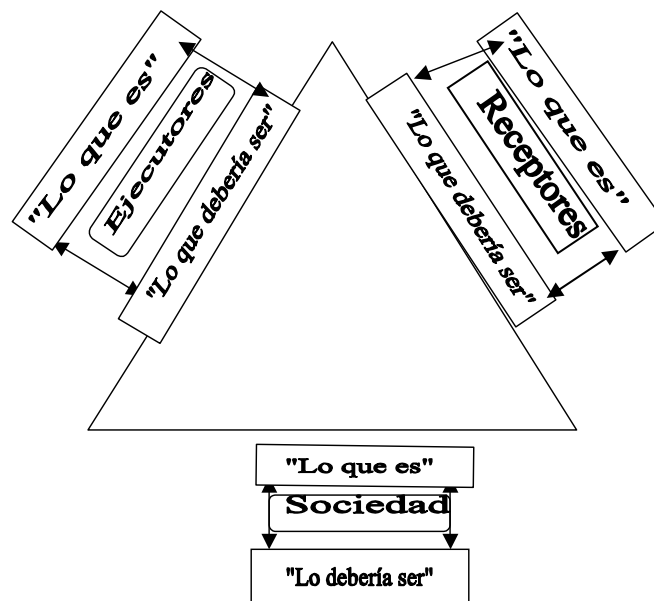


Figura 2. Grupos de participantes en una detección de necesidades según Kaufman (Paz- Pérez, 1994, p.92).

Para poder emplear el proceso de determinación de necesidades correctamente, es necesario no solamente contar con el grupo de participantes adecuados sino, diferenciar, en primer lugar, los medios (recursos y procesos) y en segundo lugar, los fines (resultados). Lo lógico según Kaufman es decidir sobre los resultados que deseamos, así como

justificarlos antes de elegir los medios para alcanzar los fines seleccionados (Paz- Pérez, 1994). Sin embargo, en la práctica muchos seleccionan primero los medios y esperan que estos medios los lleven a los resultados útiles.

Cuando consideramos los medios sin identificar y justificar los fines primeramente, se corre el riesgo de que los medios seleccionados hayan excluido una mejor propuesta, y por tanto afecten solamente en forma parcial el resultado deseado o no coincidan con el problema, es decir no se obtengan resultados favorables.

Además de los 3 elementos fundamentales mostrados en el modelo de Kaufman, existen 9 etapas para poder realizar la evaluación de necesidades, mostradas a continuación:

- 1.- Tomar la decisión de planificar.
- 2.- Identificar los síntomas de problemas.
- 3.- Determinar el campo de la planificación.
- 4.- Identificar los posibles medios y procedimientos de evaluación de necesidades, seleccionar los mejores y obtener la participación de los interesados en la planificación.
- 5.- Determinar las condiciones existentes en términos de ejecuciones mensurables.
- 6.- Determinar las condiciones que se requieren, en términos de ejecución medible.
- 7.- Conciliar cualquier discrepancia que exista entre los participantes de la planificación.
- 8.- Asignar prioridades entre las discrepancias y seleccionar aquellas a las que se vaya a aplicar determinada acción.
- 9.- Asegurar que el proceso de evaluación de necesidades sea un procedimiento constante. (Paz- Pérez 1994)

2.4.4.3. Modelo M.I.S de Witkin

Para Witkin, no existe la regla perfecta para realizar una detección de necesidades, se trata de ser creativos, eficientes y efectivos para no tener que trabajar tan duro, sino trabajar inteligentemente.

“Las siglas de este modelo significan *Management Information System*”; (Páz Pérez, 1994, p 30); este modelo presenta, para la evaluación de las necesidades educativas una guía para la planeación y diseño de detección con los siguientes pasos:

1. Determinar el propósito por el cual se esta haciendo una detección de necesidades.
2. Definir las metas y los objetivos de la detección de necesidades.
3. Idear un acercamiento para la recolección de información; ver si esta información que se necesita esta dentro de la organización, de lo contrario es necesario obtenerla.
4. Diseñar el procedimiento y los instrumentos. Tener cuidado que los instrumentos no sean ni demasiado largos ni demasiado cortos y que tengan relación con el propósito original, con las metas y los objetivos.
5. Preparar un cronograma de actividades.
6. Realizar una prueba piloto de los instrumentos y procedimientos.
7. Recoger información. No excederse a 6 semanas.
8. Analizar datos e información.
9. Preparar el reporte de los hallazgos. Realizarlo lo más amigable posible, que no sea un documento largo y de preferencia hacerlo más interactivo con videocasetes, acetatos o diapositivas.
10. Evaluarse. (Archer,1992)

La mayoría de los modelos mencionados anteriormente se encaminan en evaluar necesidades educativas y de formación, por tanto, cualquiera de ellos podría ser usado para fines de esta investigación; pero al tratarse de una investigación donde se intenta detectar necesidades de desarrollo personal de los docentes en servicio de educación básica, tomar el modelo de A. Rossett, sería lo adecuado ya que este modelo “gira en torno al análisis de necesidades de formación, y toma como eje central el conjunto de elementos del segundo punto, para llegar al rendimiento satisfactorio y deseado” (Paz Pérez, 1994, p.27). Otra ventaja que tiene el modelo de A.Rossett es que es de tipo inductivo, es decir, parte de las necesidades sentidas o expresadas por las personas, por tanto es importante que para detectar las necesidades de desarrollo personal de los docentes, se vaya de lo específico a lo

general y se tenga la certeza que son necesidades sentidas por ellos; además este modelo se preocupa por los sentimientos de las personas y es muy importante en este tema indagar no solamente como están en cuanto a su desarrollo y que se podría mejorar, sino principalmente descubrir como se sienten en cuanto a esta situación.

Los otros modelos mencionados muestran además de la detección, la manera de aplicar algún proyecto después de hacer el análisis o hasta la forma de evaluarlo. Como fines de esta investigación sólo se llegará a la detección de esas necesidades, por lo que los modelos de Kaufman y Witkin sólo fueron revisados para enriquecer el estudio, pero no sirvieron de base para la realización de la investigación.

En cuanto a la selección de métodos para identificar las necesidades de los profesores, tanto los programas, técnicas, instrumentos y la estructura organizacional, dependerá del tipo de instituciones que realiza la evaluación. (Lepelei, 2003). Existen algunos métodos usados con mayor frecuencia para el tema específico de detección de necesidades, y éstos son: Entrevistas, grupos de discusión o focales, y cuestionarios.

2.5 Desarrollo Personal

Abordar un análisis de necesidades de capacitación es complicado, ya que, al momento de trabajar con seres humanos, los obstáculos crecen debido a los diferentes intereses y necesidades de capacitación de cada uno.

Si parece tan difícil un análisis de necesidades de capacitación, qué decir de un análisis de las necesidades humanas. Este tema, resulta aún mucho más complejo ya que “siempre termina siendo objeto de discusiones teóricas, de un alto grado de abstracción y al mismo tiempo fundamento y justificación de intervenciones de políticas públicas de distinto carácter” (Arteaga, 2005, p23). Esto debido a que como menciona Martínez, “el ser humano es una realidad compleja, una humanidad dinámica” (Martínez, 1998, p 13).

Las necesidades humanas, pueden ser definidas como “una condición necesaria para la existencia del ser humano, siendo además por extensión, condición necesaria para que una sociedad exista a través del tiempo” (Arteaga, 2005, p.29). Por tanto, lo interesante no es definir qué tan difícil o qué tan fácil es lograr un análisis de detección de necesidades humanas, ya que a fin de cuentas es una actitud ya sea individual o grupal de todos los seres humanos por descubrir sus necesidades y buscar satisfacerlas, esto los conduce a una realización; “es una actitud viva, de aceptación de responsabilidades ante uno mismo y ante los demás” (Sánchez, 1982, p.112).

Por su parte, Max Neff (citado en Arteaga), define a las necesidades humanas como “un sistema donde se relacionan los aspectos biológicos, económicos, psicológicos, culturales y políticos” (Arteaga, 2005, p.132), es decir, a pesar de que son necesidades individuales, existen muchos aspectos del entorno del individuo que influyen en las mismas.

Estas necesidades humanas, se manifiestan en los miembros de las sociedades contemporáneas de forma semejante, por tanto, los seres humanos podemos ayudar a descubrir y buscar una satisfacción adecuada para las mismas (Sánchez, 1982).

La palabra “necesidad”, lleva a una gran gama de interpretaciones, “desde la que menciona que es un impulso, en cuanto a que se considera una fuerza motivadora que lleva a un estado de desequilibrio o tensión del sujeto frente a la carencia específica” (Arteaga, 2005, p.27). Por otra parte, Malinoswki define necesidad como “un sistema de condiciones, las cuales, en el organismo humano, en el contexto natural y en sus mutuas relaciones con el ambiente, son necesarias y suficientes para la supervivencia de un grupo o individuo (Arteaga, 2005, p.30).

Se pueden detectar, de acuerdo con los grupos que atienden, dos tipos de necesidades: Las individuales y las sociales.

- 2 Las individuales: Son las que atienden los deseos y las preferencias individuales y son satisfechas con los recursos de cada persona o de la familia.
- 3 Las sociales: Para la satisfacción de éstas, se requiere de la acción del estado, por lo que son consideradas como públicas (Arteaga, 2005).

Para fines de esta investigación, se abordarán las necesidades de tipo individual, pero sin dejar a un lado las de tipo social, ya que como menciona Lacroix (citado en Martínez), “la persona es un ser en relación, pero lo esencial no es su relación con el mundo, sino con las personas” (Martínez, 1998, p.16), por tanto el hombre aunque no deja de ser individual, la relación de los demás dicta gran parte de su comportamiento y de sus necesidades. Además al hablar del tema de formación docente, se sabe que está en manos del gobierno, por tanto se convierte en una necesidad social.

Una persona puede definirse como “cada ser humano (alguien, no algo) que es objeto de acciones conscientes y libres” (Martínez, 1998, p.13). Por su parte, Maslow (citado en Sánchez), muestra el concepto de persona como “un todo integrado y organizado que está motivado por cierto número de necesidades básicas que abarcan a todas las especies; es decir, urgencias aparentemente inmutables y, por su origen; genéticamente instintivas” (Sánchez, 1982, p.32).

Sea cualquiera la definición de persona que tomemos, es importante mencionar que ese desarrollo personal que todos buscan no implica destruir la individualidad propia, sino de cierta forma ordenarla; es decir, “una persona se desarrolla en la medida en que es consciente de la dimensión comunitaria en que se inserta su papel individual” (Martínez, 1998, p.16). Una persona se desarrolla cuando logra alcanzar esa autoestima y realización y cuando adquiere un autoconcepto positivo; cuando logra estar bien consigo mismo y con los demás y llega a valorarse.

El autoconcepto o concepto de sí mismo, puede definirse como “una estructura que se desarrolla en los individuos y que se puede modificar porque es un proceso; en la

sociedad, ese proceso se llama socialización, y en los grupos de crecimiento personal, crecimiento” (Sánchez, 1982, p.21). La autoestima, por otra parte “es la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo, es la aceptación positiva de la propia identidad y se sustenta en el concepto de nuestra valía personal y de nuestra capacidad; es, pues, la suma de la confianza, el sentimiento de la propia competencia y del respeto y consideración que tenemos de nosotros mismos” (Martínez, 1998, p.94).

Al tener un autoconcepto y una autoestima positiva, estaremos mejor preparados para enfrentar los obstáculos y resistir a las frustraciones, ya que tendremos una mayor posibilidad de generar activos en el trabajo, más oportunidades de entablar relaciones sanas y hasta una mayor satisfacción en nuestra vida.

Por su parte, Martínez afirma que el autoconcepto y la autoaceptación son factores de gran influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que cuando se crea un clima que inspira la confianza y no infunde el temor, es mucho más sencillo desarrollar la autoestima y el autoconcepto se desarrollará también de esta manera (Martínez, 1998).

Algunos efectos positivos que tiene un adecuado desarrollo de la autoestima son: “favorece el aprendizaje, ayuda a superar las dificultades personales, estimula la autonomía personal, garantiza la proyección futura de la persona, fundamenta la responsabilidad y posibilita una relación social saludable” (Martínez, 1998, p.94).

En el proceso de crecimiento o desarrollo personal, el individuo, al volverse activo, es decir, al volverse parte conciente de una comunidad, se vuelve creativo porque propone soluciones, para lograr la satisfacción no sólo de sus necesidades, sino de las necesidades sociales que lo rodean. Es por tanto la importancia de lograr un desarrollo personal, ya que es la única manera de generar las grandes transformaciones sociales de las que se habla; para lograr esos grandes cambios es esencial estar bien primeramente consigo mismo. El crecimiento personal “es un camino de personalización para ser en forma libre y voluntaria una parte de unidad con los demás” (Sánchez, 1982, p.131).

“La sociedad se vive como un reflejo de la persona humana y como proceso de crecimiento personal podemos crecer en ella” (Sánchez, 1982, p.117), por tanto es indispensable, unir al crecimiento personal esa ubicación social del individuo, ya que nosotros mismos somos los promotores de ese crecimiento.

Por otra parte es importante mencionar que muchas de las necesidades individuales de los seres humanos, surgen a raíz de lo inhumano que es el desarrollo social, es decir, las carencias que existen en una sociedad, generan nuevas necesidades de tipo individual. Por tanto, se debe aprender a lograr el desarrollo individual “aceptándonos como parte de esa naturaleza social y comprendiendo la realidad de la que somos producto” (Sánchez, 1982, p.128), pero sin dejar que afecte a nuestro crecimiento personal.

A pesar de esto, no se puede concebir a las necesidades solamente como carencia, ya que esto implica restringir su espectro fisiológico (Arteaga, 2005, p.43); es decir, obviamente cuando se tiene una necesidad se tiene la sensación de algo falta; pero en la medida en que estas necesidades movilizan y motivan a las personas a satisfacerlas, se convierten en una potencialidad. Por ejemplo “la necesidad de participar es potencial de participación, así como la necesidad de afecto es potencial de afecto” (Arteaga, 2005).

Este concepto de necesidad, permite comprender no sólo el aspecto negativo de las mismas, sino aborda también su parte positiva. Estamos acostumbrados a que la insatisfacción de las necesidades sea algo completamente negativo y carente; pero tomando este enfoque de Arteaga, podemos generar que una necesidad insatisfecha se convierta en un área de oportunidad en la medida en que el ser humano se esfuerza por satisfacerla y la potencializa.

Se debe tener cuidado ya que “una carencia no satisfecha interfiere en el autoperfeccionamiento de la persona, esto constituye una fuente de desarmonía en las relaciones interpersonales” (Sánchez, 1982, p 111). Debido a que todas las personas buscan siempre un bienestar, si no logra este bienestar tiene menor oportunidad de desarrollar su potencial como persona.

A finales de los 80's surge un paradigma de desarrollo personal, como una alternativa del concepto utilitarista del bienestar social; este paradigma sitúa al desarrollo como "un proceso de ampliación de las capacidades de las personas y no sólo como bienestar económico" (Arteaga, 2005, p.71).

Se comienza a ver al desarrollo desde el aspecto humanista, dejando a un lado la creencia de que una estabilidad económica traería consigo una plena realización. Se descubren nuevas tendencias que marcan el desarrollo de las personas. Este paradigma representó un cambio radical en la forma de comprender el progreso humano y los puntos principales que aborda son:

- 1 "Cuestiona la premisa utilitaria que servía de base a gran parte de la economía del desarrollo.
- 2 Incluye la concepción del desarrollo como un proceso de ampliación de las capacidades y libertades de las personas.
- 3 La noción del desarrollo humano introduce la dimensión humana como el centro de las preocupaciones del desarrollo.
- 4 El paradigma del desarrollo humano incluye, además de los aspectos económicos, aspectos decisivos del progreso humano como: el conocimiento, la equidad, la libertad, la participación, la dimensión de género, la relación con la naturaleza, la identidad cultural y otros que hasta ahora habían quedado progresivamente fuera del desarrollo social.
- 5 El desarrollo humano hace énfasis en la cuestión de las libertades situando a la participación en el centro del análisis.
- 6 La expansión de las oportunidades de las personas debe entenderse en una dimensión colectiva, capaz de ser puesto al servicio del progreso de las sociedades.
- 7 La potencialidad del desarrollo humano significa también desarrollo sostenible, que plantea satisfacer las necesidades humanas del presente sin afectar negativamente a futuras generaciones. La preservación de los recursos naturales es una condición prioritaria al desarrollo de la vida en el planeta.
- 8 El protagonismo de las personas es la clave del bienestar colectivo. La noción de empoderamiento pone el énfasis en las sociedades activas y protagonistas de su desarrollo. Esto implica extender las capacidades y las libertades no como acción del poder público sino como la esencia misma del proceso de desarrollo.
- 9 Se requiere de un nuevo concepto de cooperación basado en las capacidades humanas. Dar poder a la sociedad, respetar los derechos humanos, potenciar la participación en la toma de decisiones, expandir la salud y los conocimientos en un marco de equidad, participación y libertad.
- 10 El concepto de desarrollo humano cuestiona el supuesto comúnmente aceptado según el cual el medio para alcanzar el desarrollo es el capital físico, es decir la inversión en instalaciones industriales y bienes de equipo. Ahora se da prioridad a la acumulación de capital humano. Se ha demostrado que el gasto en educación suele producir rendimientos económicos tanto o más altos que los que se obtienen con la inversión de capital físico." (Arteaga, 2005, p. 72)

Este paradigma, comienza a ver primero por las personas, para lograr esa igualdad social que tanto se anhela, ayuda a la satisfacción de las necesidades, a que la gente goce de

buena salud, buena alimentación, en general a gozar de una vida satisfactoria. Deja a un lado el concepto que se tenía anteriormente de que el capital físico es el indicado para lograr un desarrollo y comienza a preocuparse más por el capital humano.

A raíz de la creación del paradigma del desarrollo humano, surgen varias investigaciones que tratan de dar respuesta a algunos problemas sociales como la pobreza, las necesidades y la desigualdad. Uno de los productos obtenidos de dichas investigaciones es el llamado “desarrollo a escala humana”.

La teoría del desarrollo a escala humana sostiene tres postulados:

“ 1. El desarrollo se refiere las personas y no a los objetos: este es el postulado central del desarrollo a escala humana” (Arteaga, 2005, p.133). Considera que el mejor proceso de desarrollo es el que permite elevar más la calidad de vida de las personas; esta calidad dependerá de las posibilidades que tenga una persona de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales.

“2. Necesidades y satisfactores: Para explicar que las necesidades son finitas (medibles) y clasificables es necesario hacer distinción entre necesidades y satisfactores” (Arteaga, 2005, p.134). Este postulado muestra que cada sistema económico, social y político adopta diferentes estilos para satisfacer las necesidades humanas fundamentales. En cada sistema, éstas se satisfacen o no se satisfacen a través de la generación o no generación de diferentes tipos de satisfactores.

Los niveles de satisfacción de las necesidades mostrados en esta teoría son: a) en relación con uno mismo, b) en relación con el grupo social y c) en relación con el medio ambiente. Por su parte los satisfactores pueden definirse como “la forma en que se expresan las necesidades” (Arteaga, 2005, p.136); es decir, son la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades, es todo lo que contribuye a la realización de las necesidades humanas. “Son las formas de Ser, tener, hacer y estar de carácter individual y colectivo que conducen a la actualización de necesidades” (Arteaga, 2005, p.140).

Se pueden definir para su estudio 5 tipos de satisfactores:

- 1 “Violadores o destructores: Al ser aplicados con la intención de satisfacer determinada necesidad, imposibilitan la satisfacción adecuada de otras necesidades.
- 2 Pseudosatisfactores: Estimulan la falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada.
- 3 Satisfactores inhibidores: Por la manera en la que satisfacen una necesidad determinada, dificultan la posibilidad de satisfacer otra.
- 4 Satisfactores singulares.- Apuntan a la satisfacción de una sola necesidad, siento neutros en cuanto a la satisfacción de otras. (en los planes y programas de desarrollo, asistencia y cooperación).
- 5 Satisfactores sinérgicos: Por la forma en la que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras.” (Arteaga, 2005, p.140).

3. La pobreza y las pobrezas: Este postulado menciona que cualquier necesidad humana fundamental no satisfecha genera una pobreza humana y cada pobreza genera patologías, cuando rebasa los límites críticos de intensidad y duración (Arteaga, 2005).

Las patologías que genera la pobreza son:

- 1 Desempleo
- 2 Deuda Externa
- 3 Hiperinflación
- 4 Miedo
- 5 Eufemismos
- 6 Violencia, marginación y exilio.

Estas patologías dependen de la cultura y del entorno en que se presentan las diversas necesidades. La teoría del desarrollo propone para enfrentar dichas patologías realizar una taxonomía de las necesidades y después identificar los satisfactores y resaltar sus características.

Esta taxonomía de las necesidades humanas no funciona como instrumento de políticas y de acciones, simplemente es una forma muy abierta y flexible para clasificar necesidades y distinguir entre éstas y los satisfactores. Por tanto esta taxonomía sigue los siguientes requisitos:

- 1 Debe ser comprensible: Es decir, las necesidades que se enumeren deben ser identificadas como propias.
- 2 La taxonomía debe combinar amplitud con especificidad: Tener la capacidad de describir en una palabra la necesidad, y que esta abarque a un todo.
- 3 La taxonomía debe ser operativa: Generar un análisis entre las necesidades y la forma en que se satisfacen.
- 4 Debe ser potencialmente crítica: Determinar las necesidades para las que no existen satisfactores deseables.
- 5 Debe ser propositiva: Fomentar satisfactores para las necesidades de todas las personas. (Arteaga, 2005).

Dentro de esta taxonomía se pueden plantear dos criterios para la desagregación de necesidades:

Las categorías existenciales: Éstas tienen como base un enfoque sobre las necesidades básicas que está concentrado en aquellas condiciones sin las cuales los seres humanos no pueden sobrevivir:

“Ser: Se refiere a la necesidad de integrarse a la sociedad y vivir en armonía con la naturaleza. El lado positivo del ser puede caracterizarse como desarrollo personal mientras que los aspectos negativos se refieren al aislamiento.

Tener: Se refiere a las instituciones, normas, mecanismos, herramientas (no materiales), leyes, etc, que pueden ser expresados en una o más palabras.

Hacer: Son acciones personales o colectivas.

Estar: Es la relación de las personas con su entorno personal, familiar, comunitario y social.”
(Arteaga, 2005, p.140)

Por otra parte, las categorías axiológicas se refieren a los valores que tienen que construir las personas para poder vivir adecuadamente:

- 1 Subsistencia
- 2 Protección
- 3 Afecto

- 4 Entendimiento
- 5 Participación
- 6 Ocio
- 7 Creación
- 8 Libertad (Arteaga, 2005)

Como origen de todos los componentes mencionados anteriormente, surge una matriz que relaciona las necesidades, los satisfactores y los bienes y que puede ser utilizada para detección de problemas sociales de cualquier tipo. (Ver anexo 3).