

DOCTORADO EN DESARROLLO EDUCATIVO
CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE PROFESORES

DOCTORADO EN DESARROLLO EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE PROFESORES

DISEÑO CURRICULAR

CAPÍTULO NOROESTE



México, 2011

Primera edición: junio de 2011

© Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 25A

ISBN:

Todos los derechos reservados.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro,
ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión o
reproducción en cualquier forma o por cualquier medio,
sin el permiso por escrito de los autores.

Impreso en México / *Printed in Mexico*

DIRECTORIO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DRA. SYLVIA B. ORTEGA SALAZAR
RECTORA

DRA. AURORA ELIZONDO HUERTA
SECRETARIA ACADÉMICA

MTRO. ADALBERTO RANGEL RUIZ DE LA PEÑA
DIRECTOR GENERAL DE UNIDADES

CAPÍTULO NOROESTE

BAJA CALIFORNIA

MANUELA DEL CARMEN
SÁNCHEZ HUMARÁN
DIRECTORA
TIJUANA, B.C. U-022

CARLOS FLORES REYES
DIRECTOR
MEXICALI, B.C. U-021

BAJA CALIFORNIA SUR

LINO MATTEOTTI COTA
DIRECTOR
LA PAZ, B.C.S. U-031

CHIHUAHUA

PEDRO BARRERA VALDIVIA
DIRECTOR
CHIHUAHUA, CHIH. U-081

GLORIA ALBA RODRÍGUEZ CHÁVEZ
DIRECTORA
CD. JUÁREZ, CHIH. U-082

ROCÍO ARACELI DUARTE BACA
DIRECTORA
PARRAL, CHIH. U-083

SINALOA

ANISETO CÁRDENAS GALINDO
DIRECTOR
CULIACÁN, SIN. U-251

MIGUEL ÁNGEL RAMÍREZ JARDINES
DIRECTOR
MAZATLÁN, SIN. U-252

ROSARIO RUIZ LÓPEZ
DIRECTOR
LOS MOCHIS, SIN. U-253

SONORA

HUMBERTO FIGUEROA LÓPEZ
IFODES/SONORA

VÍCTOR MANUEL BARRERAS
VALENZUELA
DIRECTOR
HERMOSILLO, SON. U-261

MIGUEL DARÍO MIRANDA CORRAL
DIRECTOR
NAVOJOA, SON. U-262

PATRICIA BARRÓN SALIDO
DIRECTORA
NOGALES, SON, U-263

PERSONAL ACADÉMICO RESPONSABLE DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA CURRICULAR

COORDINADORES

HÉCTOR MANUEL JACOBO GARCÍA / JOSÉ MANUEL LEÓN CRISTERNA

COLABORADORES

Aniseto Cárdenas Galindo,
Miguel Ángel Ramírez Jardines, Rosario Ruiz López
Adán Lorenzo Apodaca Félix, Alfonso Lizárraga, Álvaro Moreno Moreno
Antonio Kitaoka Vizcarra, Antonio Medina de Anda, Arnulfo Ochoa Sánchez,
Cirila Banda Luna, Daniel Hernández, Elio Edgardo Millán
Enrique Mata González, Fidencio López Beltrán, Genaro Luna Haro
Gilberto Santiago Flores Orozco, Guillermo Hernández Orozco
Hedgart Ojeda Famanía, Ignacio Anaya Moreno, Javier González Monroy
Jesús Manuel Carrillo Arredondo, José Luis Molina Hernández
Juan Gabriel López Ochoa, Lino Matteoti Cota
Marco Antonio Alduenda Rincones, Miguel Ángel Rosales Medrano
Moisés González Loyola, Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante
Ramón Ismael Alvarado Vázquez, Rodolfo Real Audeves
Rogelio Arenas Monreal, Rogelio Humberto Elizalde Beltrán
Rosalinda Sánchez Reyna, Sheila Banda Domínguez

CONTENIDO

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN | 11 |
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| ESTUDIO DE FACTIBILIDAD | 15 |
| 1. Contexto regional | 15 |
| 2. Oferta educativa en la región | 20 |
| 3. Estudio de mercado laboral o profesional..... | 26 |
| 4. Demanda real y potencial | 26 |
| 5. Marco institucional..... | 33 |
| 6. Antecedentes de programas de posgrado de la UPN en la región noroeste | 34 |
| 7. Justificación | 36 |
| 8. Infraestructura | 37 |
| 9. Planta docente..... | 38 |
| EL PROGRAMA EDUCATIVO | 41 |
| 1. Estado del arte | 41 |
| 2. Propósitos generales..... | 43 |
| 3. Rasgos que definen el enfoque de la propuesta curricular | 44 |
| Sistémico | 44 |
| Flexible | 44 |
| Itinerante | 45 |
| Situado en los contextos de trabajo..... | 45 |
| Con base en competencias | 45 |
| 4. Perfiles de egreso e ingreso | 46 |
| Aprender a conocer | 46 |
| Aprender a ser | 47 |
| Aprender a convivir..... | 47 |
| Aprender a hacer..... | 47 |
| 4.1 Plan de estudios. Organización de los contenidos y condiciones de operación | 48 |
| 4.2 Organización de los contenidos | 48 |
| 4.3 Los ámbitos de investigación..... | 48 |
| 4.4 El mapa curricular..... | 50 |
| 4.5 Los módulos curriculares..... | 52 |

| | |
|---|----|
| 4.6 Programas indicativos | 57 |
| 5. Condiciones de operación | 77 |
| 5.1 De los requisitos de ingreso y selección de aspirantes | 77 |
| 5.2 Requisitos de permanencia, egreso, acreditación del programa, en su caso, y graduación. | 77 |
| 5.3 Lineamientos pedagógicos..... | 79 |
| 5.4 La propuesta metodológica didáctica | 79 |
| 5.5 Mecanismos de evaluación de las actividades académicas..... | 80 |
| 6. El seguimiento de la operación del programa | 81 |
| 6.1 Seguimiento de la trayectoria escolar | 81 |
| 6.2 Seguimiento y documentación de la experiencia | 81 |
| 6.3 Evaluación y actualización del plan de estudios | 81 |
| 6.4 Vinculación..... | 82 |
| 6.5 Planta docente | 82 |
| 6.6 Figuras de gestión..... | 84 |
| 6.7 Infraestructura..... | 89 |
| REFERENCIAS | 91 |

PRESENTACIÓN

El programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, diseñado como estrategia para formar con el más alto nivel académico y científico a personal de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes de la región noroeste del país, responde a las orientaciones generales que para este tipo de opciones formativas tiene puntualmente establecidas la institución que respalda y avala su puesta en operación: la Universidad Pedagógica Nacional.

Estas orientaciones reconocen la investigación y el posgrado como parte de los procesos formativos indispensables en los docentes de nivel superior y proponen que las plantas académicas de las unidades UPN, de las escuelas normales y de los centros de actualización del magisterio, así como el profesorado de educación básica y media superior del país y sus regiones, desarrollen los dominios cognitivos y habilidades técnicas e investigativas indispensables para un cada vez mejor desempeño de la tarea docente.

El presente programa es producto del esfuerzo y el consenso construido durante dos años por directivos y académicos de 12 unidades de nuestra universidad, quienes al poner a disposición esta opción formativa expresan su convicción de que resulta pertinente e insoslayable abocarse a la tarea de crear condiciones para que el profesorado de las IFAD y del resto del sistema educativo nacional esté en condiciones de recibir y desarrollar una sólida formación científica social, metodológica y profesional, que los habilite para desarrollarse con gran calidad en la docencia, en la investigación y producción de conocimiento valioso en nuestro campo, así como en el diseño y aplicación de proyectos y modelos educativos viables.

INTRODUCCIÓN

El documento que tiene en sus manos describe una propuesta curricular para formar a los doctores que demanda el desarrollo educativo del noroeste de México.

El Doctorado en Desarrollo Educativo es el resultado de un proceso de reflexión y de concertación teórico metodológica, llevado a cabo por un competente equipo de directivos y académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, adscritos en las diferentes Unidades de la región mencionada.

Se trata de un programa estratégico que pretende educar el pensamiento profesional y científico del personal docente que tiene a su cargo los procesos básicos de la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica, media superior y normal, por lo que vale advertir que se está ante un programa formativo, más que indicativo.

Es una propuesta para la acción que supone una estrategia metodológica didáctica y un modelo de formación en el que se alternan experiencias pedagógicas presenciales y en línea, comprometidas con el logro de la suficiencia investigadora y la conquista de la autonomía técnica, práctica y social para formar a los educadores con la calidad y el compromiso moral que merecen tener los niños de la región en cada una de sus escuelas.

En el diseño curricular de este programa se han seguido los lineamientos institucionalmente previstos, integrándose por dos componentes fundamentales.

En el primero, se presenta el estudio de factibilidad. En él, se describe el contexto, la oferta educativa en la región y la demanda real y potencial, entre otros aspectos; en el segundo, se describe la teoría para la formación profesional de la que parte el diseño, el modelo pedagógico en que se sustenta, la características del plan y los programas de estudios, los ámbitos de investigación y, en general, el régimen académico y las condiciones de operación del mismo.

ESTUDIO DE FACTIBILIDAD

Con el propósito de tener una imagen contextual de la región noroeste del país, se presentan los datos relevantes de las características socioeconómicas y educativas de los cinco estados de la región —Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora—, cuyas Unidades de la UPN se han integrado al proceso de diseño curricular del Programa. La información incluye número de habitantes, extensión territorial, aportación al Producto Interno Bruto estatal y nacional, datos sociodemográficos de los grupos indígenas de la región y otros datos generales acerca del índice educativo en cada estado, así como un estudio de la oferta educativa en la región en la que se hace un recuento de los programas de doctorado con objetos de formación similares al que aquí se propone.

1. CONTEXTO REGIONAL

Los estados incluidos en esta regionalización representan 17% de la población de México; en términos absolutos, son 17'352 886 habitantes. Geográficamente, la extensión de su superficie es 32% del territorio nacional, casi la tercera parte. La población indígena de la zona es aproximadamente de 155,601 personas, agrupadas en diferentes espacios de las entidades y con distinta filiación étnica. Desde el punto de vista económico, representan 13.6% del Producto Interno Bruto.

Baja California

El estado de Baja California cuenta con una población de 2'844,469, lo cual representa 2.8% de la población del país. Tiene como capital la ciudad de Mexicali. La entidad cuenta con una extensión territorial de 71,446 km², que representa 2.8% del total del país. El 93% de la población es urbana y 7% rural. Hay 33,604 indígenas, 1.2% de la población

total, y considerando a los mayores de 5 años, 92.5% habla español y 3% no lo hace. La principal lengua indígena hablada es el zapoteco, con 31.7%, seguido por el mixteco, con 7.9 por ciento. Respecto a los grupos autóctonos de la región, los principales son: kumiai, pai pai, kiliwa, cochimi y cucapá. En total, suman aproximadamente 1,051 individuos, de los cuales siete de cada cien hablan un dialecto.

Las principales actividades económicas, según datos del INEGI 2006, son: comercio, restaurantes y hoteles, que aportan 29.1% al PIB estatal; los servicios comunales, sociales y personales ascienden a 21.0%; la industria manufacturera aporta 18.8%; los servicios financieros, seguros, actividades inmobiliarias y de alquiler constituyen 14.3%; el transporte, almacenaje y comunicaciones reúnen 10.4%; la construcción significa 3.4%, en tanto que la electricidad, gas y agua 2.3%; las actividades agropecuaria, silvícola y pesquera suman 1.3% y la minería 0.1% por ciento. La aportación a la economía nacional es de 3.6 por ciento.

Educación

La escolaridad promedio es de 8.9 grados, prácticamente la secundaria terminada, en contraste con los 8.1 grados de escolaridad promedio a nivel nacional. No obstante, se tienen 55,937 analfabetas, es decir, que tres de cada 100 habitantes de 15 años y más no sabe leer ni escribir. De cada 100 personas de 15 años y más, cuatro no tienen ningún grado de escolaridad, 11 tienen la primaria incompleta, 17 concluyeron la primaria, seis no tienen la secundaria concluida, 25 finalizaron la secundaria, ocho no concluyeron la educación media superior, 14 completaron la educación media superior, cinco no concluyeron la educación profesional, nueve finalizaron la educación profesional y uno cuenta con estudios de posgrado.

Baja California Sur

El estado cuenta con 512,170 habitantes y una extensión territorial de 73,922 km², que representa 3.8% del territorio nacional. Su capital es la ciudad de La Paz. El 85% de la población es urbana y 15% rural. La escolaridad promedio es de 8.9 grados, prácticamente la secundaria terminada; este índice es mayor que la media nacional, que alcanza apenas 8.1. Se tiene también que de la población de 5 años de edad o más, dos habitantes de cada 100 son hablantes de lenguas indígenas y uno de ellos no habla español.

En lo relacionado con las actividades productivas, es preciso destacar que son los servicios financieros, seguros, inmobiliarias y alquiler, las que tienen en esta entidad federativa la mayor aportación al PIB nacional, ponderando 0.6% global.

Asimismo, en la aportación al PIB estatal sobresalen estos mismos servicios con 25.6%; los servicios comunales, sociales y personales abonan 24.3%; el comercio, restaurantes y hoteles suman 19.4%; el transporte, almacenaje y comunicaciones contribuyen con 9.3%; la construcción alcanza 7.0% y las actividades agropecuarias, silvícolas y pesqueras 5.3%; la industria manufacturera contribuye con 4.3% y la minería con 2.7%; la electricidad, gas y agua aportan 2.4 por ciento.

Educación

En cuanto al sector educativo, los datos para el estado de Baja California Sur son los siguientes: la población analfabeta suma 12,297 personas; cuatro de cada 100 habitantes de 15 años y más no sabe leer y escribir. De cada 100 personas de 15 años y más, cinco no tienen ningún grado de escolaridad; 12 tienen la primaria incompleta; 16 concluyeron la primaria; cinco no tienen la secundaria concluida; 22 no finalizaron la secundaria; ocho no concluyeron la educación media superior; 17 completaron la educación media superior; cinco no concluyeron la educación profesional, nueve finalizaron la educación profesional y uno tiene estudios de posgrado.

Chihuahua

Chihuahua cuenta con una población de 3'241,444 habitantes. Se sitúa en una extensión de 247,455 km², que representa 12.5 % de la superficie nacional. Chihuahua se localiza en la parte central del norte del país. Es el estado más extenso. La línea fronteriza de esta entidad con Estados Unidos es de 3,125 kilómetros. Los grupos étnicos que se encuentran en este territorio son los tarahumaras, localizados en Guachochi, Urique, Bocoyna, Guerrero, Guadalupe y Calvo, Uruachi, Balleza, Carichi, Chiripas, Guazapares y Temósachi. La etnia tarahumara es la más numerosa y alcanza aproximadamente la cantidad de 70,000 en todo el estado. Según datos del INEGI, otro grupo étnico de Chihuahua es el de los tepehuanes, que habita en el sur del estado y norte de Durango. La mayoría de ellos vive en el municipio de Guadalupe y Calvo y su número se acerca a los 4,500, de acuerdo con el INEGI. Otros grupos étnicos en el estado son los guarojios, con una población de 1,500, los pimas con 500 y de los masculáis se desconoce el dato exacto.

Con base en el INEGI (2006), las principales actividades económicas son el comercio, restaurantes y hoteles, que aporta al PIB estatal 33.2%; la industria manufacturera 20.5%, en el que destaca la fabricación de productos metálicos, maquinaria y equipo. Los servicios comunales, sociales y personales representan 16.8%; en transporte, almacenaje y comunicaciones se contabiliza 9.5%; servicios financieros, seguros, actividades inmobiliarias y de alquiler ascienden a 9.3%; la construcción alcanza 4.5%; las ramas agropecuaria, silvícola y pesquera acumulan 4.5%, la minería significa 1% y la electricidad, gas y agua 0,6%. La aportación de Chihuahua a la economía nacional es de 4.6 por ciento.

Educación

En el sector educativo se observa que cuatro de cada 100 habitantes no saben leer ni escribir; es decir, 93,318 personas son analfabetas. En Chihuahua, la población de 15 años y más ha concluido dos grados de secundaria, con un promedio de 8,3 grados de escolaridad. En Chihuahua, de cada 100 personas, cinco no tienen ningún grado de escolaridad, 14 tienen la primaria incompleta, 22 concluyeron la primaria, cinco no tienen la secundaria concluida, 23 finalizaron la secundaria, seis no concluyeron la educación media superior, 12 no completaron la educación media superior, cuatro no concluyeron la

educación profesional, ocho finalizaron la educación profesional y una tiene estudios de posgrado.

Sonora

Cuenta con 72 municipios, segundo lugar de la superficie nacional, que representa 9.2% con una extensión territorial de 179,503 km²; su población es de 2'394,861 habitantes, que representa 2.3% de la población nacional. El 86% de la población es urbana y 14% rural. La escolaridad promedio es de 8.9 grados, prácticamente la educación secundaria terminada y superior al promedio nacional, establecido en 8.1 grados. La aportación al Producto Interno Bruto nacional es de 2.9 por ciento.

El estado de Sonora se localiza en el extremo noroeste de los Estados Unidos Mexicanos. Está ubicado entre los meridianos 108° 27 minutos y 115° 03 minutos de longitud al este del meridiano de Greenwich y entre los paralelos 26° 14 minutos y 32° 29 minutos de latitud norte del ecuador. Colinda al norte con Estados Unidos a lo largo de 588 kilómetros de frontera; al oeste limita con el estado de Baja California y el Golfo de California; tiene un litoral de 816 kilómetros. Al sur colinda con el estado de Sinaloa y al este con Chihuahua.

Actividades económicas

La agricultura es la actividad de mayor importancia en el estado, lo cual es reconocido a nivel nacional por su aportación significativa al Producto Interno Bruto (PNB) nacional, razón por la cual le han llamado «el granero nacional». Los lugares más destacados del estado en la actividad agrícola son el Valle del Yaqui, el Valle del Mayo, el Valle de Guaymas, la costa de Hermosillo, la Costa de Caborca y el Valle de San Luis Río Colorado, los cuales cuentan con una infraestructura hidráulica suficiente que les permite cosechar grandes volúmenes de productos agrícolas, destacando la producción de trigo, papa, sandía, algodón, maíz, melón, sorgo, garbanzo, vid, alfalfa y naranja, entre otros.

La actividad ganadera de Sonora continúa con su prestigio nacional de ser de los principales estados ganaderos del país, por la magnífica calidad de su ganado y su cobertura de la demanda nacional de los productos ganaderos, así como por la importante contribución a las exportaciones ganaderas nacionales. La producción en el estado representa una considerable aportación a la producción ganadera nacional.

La actividad pesquera de Sonora continúa significando para la entidad una gran fuente de recursos económicos, debido a que es de los principales estados de la República Mexicana que cuentan con infraestructura para la pesca y es de los que más recursos pesqueros aportan al mercado nacional y a la exportación de estas especies, ya que envía a Estados Unidos grandes volúmenes de camarón y otros mariscos.

En la minería, Sonora muestra un acentuado dinamismo, gracias al mejoramiento de las técnicas, así como al incremento de los precios de los minerales en el mercado internacional.

Sonora cuenta con una amplia y moderna infraestructura comercial en sus principales ciudades, como mercados, centros comerciales de autoservicio, almacenes de distribución, agencias automotrices y de maquinaria agrícola, tiendas comerciales y pequeños comercios. En los municipios y comunidades más alejados de las ciudades el comercio se

reduce a tiendas de abarrotes, farmacias, papelerías, panaderías, tortillerías y carnicerías, entre otros.

La actividad industrial del estado se enfoca básicamente al proceso de empaque e industrialización de productos agrícolas y agropecuarios, así como a la elaboración de insumos para la agricultura, ganadería y pesca. Recientemente, en el norte del estado ha tenido un importante crecimiento la industria maquiladora y en la capital del estado se estableció una planta ensambladora de automóviles de la Ford y otras empresas fabricantes de automóviles planean construir instalaciones en este estado.

El estado cuenta con una considerable cantidad de litorales, en donde se encuentran playas con una extraordinaria belleza natural, como son las de San Carlos, Puerto Peñasco, Bahía de Kino y las del Golfo de Santa Clara en San Luis Río Colorado, donde hay una amplia y moderna infraestructura hotelera que cubre la demanda del turismo nacional e internacional. Hay, además, otros lugares turísticos, como el Parque Nacional del Pinacate y bosques naturales en la sierra de Sonora. Las ciudades de Hermosillo, Ciudad Obregón, Guaymas, Nogales, San Luis Río Colorado, Puerto Peñasco, Bahía de Kino y Álamos cuentan con infraestructura hotelera de cinco estrellas.

El Producto Interno Bruto de Sonora en el año 2000 fue de 40,457 millones de pesos a precios de 1993 y su contribución al PIB nacional fue de 2.74%, debido a que el valor del PIB nacional en 2000 fue de 1'474,725.5 millones de pesos a precios de 1993.

Educación

En el estado de Sonora se ofrecen todos los niveles educativos, desde preescolar hasta educación superior. Los servicios educativos en los últimos años han evolucionado en forma satisfactoria, lo cual se refleja en los índices de analfabetismo. Colaboran en la prestación de estos servicios en el área rural el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); en cuanto a los centros urbanos, éstos son favorecidos con escuelas públicas y privadas, incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de esta manera se tiene que en el año 2000 el estado contaba con la siguiente infraestructura educativa: a nivel preescolar, opera con 1,475 planteles, los cuales son atendidos por 3,276 profesores; en el nivel primaria, tiene 1,847 planteles, atendidos por 11,503 profesores; en lo relativo al nivel secundaria, cuenta con 623 planteles, atendidos por 5,043 profesores; en el nivel medio profesional operan 92 planteles, atendidos por 978 profesores, y para el bachillerato cuenta con 203 planteles, atendidos por 3,706 profesores.

En el nivel profesional y de especialidad, el estado cuenta con la Universidad de Sonora, de régimen público, y a nivel particular dispone de instituciones educativas, como el campus del Instituto Tecnológico de Monterrey.

Sinaloa

El estado de Sinaloa cuenta con una población 2'608,442, que representa 2.5% del total del país; 30,459 habitantes son indígenas y constituyen 1.3% de la población indígena de México. Los grupos étnicos que sobresalen son los mayos, totorames, tepehuanes y

tarahumaras, además de aproximadamente 2,500 mixtecos y zapotecos que se han establecido en Sinaloa como resultado de la migración agrícola. El 71% de la población se concentra en zonas urbanas y 29% habita en áreas rurales. Sinaloa está demarcado en 18 municipios; la capital tiene su asiento en la ciudad de Culiacán.

Sinaloa se ubica en el noroeste del país, representa 2.9% del territorio nacional, con una superficie de 58,092 km². Su litoral es de 656 km y tiene 221,600 ha de lagunas litorales y 57,000 ha de aguas continentales; colinda al norte con Sonora y Chihuahua, al este con Durango y Nayarit, al sur con Nayarit y el océano Pacífico y al oeste con el golfo de California.

Del total de la población mayor de 11 años 50% pertenece a la PEA y el otro 50% a la inactiva, observándose que en esta entidad el índice de desempleo es de 1.2 por ciento. Las actividades económicas que sobresalen por su aporte al PIB estatal son: servicios comunales, sociales y personales con 27.9%; comercio, restaurantes y hoteles con 23.5%, y servicios financieros, seguros, actividades inmobiliarias y de alquiler, 14.1 por ciento. Las actividades agropecuaria, silvícola y pesquera 12,0%; transporte, almacenaje y comunicaciones 11.3%; industria manufacturera 7,7%, y construcción 3,1 por ciento. La electricidad, gas y agua reúnen 3,1%, la minería 0,2% y los servicios bancarios imputados -1.4 por ciento.

Educación

En 2005 el analfabetismo en Sinaloa fue de 112,065 personas; es decir, 6 de cada 100 habitantes de 15 años y más no saben leer y escribir. Además, de cada 100 personas de 15 años y más, siete no tienen ningún grado de escolaridad, 17 tienen la primaria incompleta, 16 concluyeron la primaria, cinco no tienen la secundaria concluida, 17 finalizaron la secundaria, ocho no concluyeron la educación media superior, 13 completaron la educación media superior, cinco no concluyeron la educación profesional, 14 concluyeron la educación profesional y 1% cuenta con estudios de posgrado.

Según datos del Departamento de Estadística de la Dirección de Planeación Educativa de la SEPYC, la matrícula para el ciclo escolar 2009-2010 en educación básica es de 628,756 alumnos. De éstos, 113,093 se encuentran en preescolar, 355,206 en primaria y 160,457 en secundaria. En educación media, 117,138, en profesional técnico 9,643 y en bachillerato 107,495.

2. OFERTA EDUCATIVA EN LA REGIÓN

En la región noroeste de la UPN se ofrecen 25 programas de doctorado en educación o temas similares en 22 instituciones; 17 de ellas son privadas, cinco públicas, tres con autonomía. La información disponible confirma que son programas dirigidos a todo tipo de docentes y sus objetivos y propuestas curriculares se enfocan a proporcionar formación de tipo general con énfasis en algunos aspectos, como el desarrollo humano, docencia, innovación y gestión.

| TABLA 1. PROGRAMAS DE DOCTORADO EN LA REGIÓN NOROESTE | | |
|---|----------------------|------------------|
| <i>Entidad</i> | <i>Instituciones</i> | <i>Programas</i> |
| Baja California | 7 | 9 |
| Baja California Sur | 0 | 0 |
| Chihuahua | No determinado | No determinado |
| Sonora | 7 | 7 |
| Sinaloa | 8 | 9 |
| Total | 22 | 25 |

Fuente: Información proporcionada por las Unidades de la UPN.

Entre las instituciones que ofrecen programas de posgrado en el campo educativo, por su número sobresalen las instituciones privadas, pero las públicas y autónomas siguen concentrando el mayor número de alumnos.

| TABLA 2. TIPOS DE INSTITUCIONES QUE OFRECEN LOS PROGRAMAS DE DOCTORADO | |
|--|---------------|
| <i>Tipos de institución</i> | <i>Número</i> |
| Privadas | 17 |
| Autónomas | 3 |
| Públicas | 2 |
| Total | 22 |

Fuente: Información proporcionada por las Unidades de la UPN.

En contraste con la oferta educativa actual de programas de doctorado, el de Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, que se propone en este documento, está dirigido a la atención de las necesidades educativas regionales, en especial de educación básica y media superior. La intención formativa encuentra, en las líneas de investigación propuestas como ejes, un anclaje directo con las problemáticas educativas reales, dando oportunidad a que cada estado priorice y enfatice la atención a las necesidades más sentidas.

En los siguientes Cuadros aparecen, por estado, las instituciones y programas de maestría y doctorado que tienen por objeto la problemática educativa. Se indica también la población a la que van dirigidos, es decir, los posibles usuarios.

CUADRO 1. RELACIÓN DE PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN SINALOA

| <i>Institución</i> | <i>Programa de Maestría</i> | <i>Usuarios</i> |
|--|--|--|
| Centro de Estudios Superiores del Sur de Sinaloa, AC (Rosario) | Maestría en Educación | Todo tipo |
| Centro Escolar Mar de Cortés, sc (Culiacán) | Maestría en Gestión Escolar | Todo tipo |
| Escuela Superior de las Bellas Artes Chayito Garzón (Mazatlán) | Maestría en Psicopedagogía | Todo tipo |
| Instituto de Crecimiento y Reactivación del Ser (INCRESER), Mazatlán | Maestría en Desarrollo Humano | Todo tipo |
| Instituto de Desarrollo Humano e Investigación, sc (Culiacán) | Maestría en Desarrollo Humano | Todo tipo |
| Instituto Tecnológico Superior de Los Mochis, sc (ITESUM) | Maestría en Docencia de la Educación Media y Superior | Docentes en general |
| Universidad Católica de Culiacán | Maestría en Psicopedagogía | Docentes en general |
| Universidad del Valle de El Fuerte (UNIVAFU) | Maestría en Educación | Docentes en general |
| Universidad de Durango | Maestría en Educación | Docentes en general |
| Facultad de Ciencias de la Educación (FACE), de la Universidad Autónoma de Sinaloa | Maestría en Educación | Docentes en general |
| Universidad Pedagógica Nacional (UPN) | Maestría en Educación con Campo en Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar | Docentes de educación básica, media y superior |
| | Maestría en Formación Docente | Docentes de educación básica, media y superior |
| | Maestría en Investigación Curricular | Docentes de educación básica, media y superior |

Fuente: SEPyC, datos del ciclo 2008-2009.

| CUADRO 2. RELACIÓN DE PROGRAMAS EN SINALOA | | |
|--|-------------------------------------|--|
| <i>Institución</i> | <i>Programa de doctorado</i> | <i>Usuarios</i> |
| Universidad Católica (Culiacán) | Doctorado en Psicopedagogía | Docentes de todos los tipos y niveles |
| Centro de Investigación e Innovación Educativa del Noroeste (CIEN) | Doctorado en Pedagogía | Docentes de todos los tipos y niveles |
| | Doctorado en Gestión Educativa | Docentes de todos los tipos y niveles |
| Universidad del Pacífico Norte (Mazatlán) | Doctorado en Educación | Docentes de todos los tipos y niveles |
| Universidad Autónoma de Durango | Doctorado en Educación | Docentes de todos los tipos y niveles |
| Instituto Humanista de Sinaloa (IHS) | Doctorado en Educación Humanista | A docentes de todos los tipos y niveles y profesionales del área de la salud (médicos, nutriólogos y enfermería) |
| Universidad Autónoma de Sinaloa | Doctorado en Educación | Docentes de todos los tipos y niveles con antecedentes de grado de maestría en educación, pedagogía y áreas afines a juicio del comité académico. Programa inscrito en el PNPC, programa en desarrollo |
| Escuela Normal de Especialización | Doctorado en Educación y Diversidad | Psicólogos, licenciados en educación y licenciados en educación especial |
| Escuela Normal de Sinaloa | Doctorado en Educación | Docentes de todos tipos y niveles. Se aceptan con licenciatura y maestría de preferencia en el campo educativo, con preferencia maestro en educación básica |

Fuente: SEPYC, datos del ciclo 2008-2009.

| CUADRO 3. RELACIÓN DE PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN BAJA CALIFORNIA SUR | | |
|--|---|--|
| <i>Institución</i> | <i>Programa de Maestría</i> | <i>Usuarios</i> |
| Universidad Pedagógica Nacional (UPN) | Maestría en Docencia e Innovación Educativa | Docentes |
| | Maestría en Educación Básica | Docentes de educación básica e inicial |
| Universidad de La Paz (UNIPAZ) | Maestría en Educación | Administradores e investigadores de la educación |
| Escuela Normal Superior de BCS | Maestría en Ciencias de la Educación con terminales en Gestión Educativa en Educación Básica y Elaboración de Proyectos de Investigación-Innovación | Gestión educativa en Educación Básica y Elaboración de Proyectos de Investigación-Innovación |

PROGRAMAS DE DOCTORADO EN BCS

En BCS no hay programas de doctorado en el campo de la educación

| CUADRO 4. RELACIÓN DE PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN BAJA CALIFORNIA | | |
|---|--|-----------------|
| <i>Institución</i> | <i>Programa de Maestría</i> | <i>Usuarios</i> |
| CETYS-Universidad | Maestría en Educación Especial | Docentes |
| Centro Universitario Tijuana (CUT) | Maestría en Educación | Docentes |
| Centro de Investigación Científica y Educación Superior de Ensenada | Maestría en Educación | Docentes |
| Escuela del Pacífico | Maestría en Educación | Docentes |
| Facultad Internacional de Ciencias de la Educación (FICED) | Maestría en Educación | Docentes |
| Universidad Autónoma de Baja California (UABC) | Maestría en Educación | Docentes |
| Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos | Maestría en Educación | Docentes |
| Universidad Iberoamericana Tijuana (Ibero) | Maestría en Educación | Docentes |
| Universidad Pedagógica Nacional (UPN) | Maestría en Formación Docente | Docentes |
| | Maestría en Educación Ambiental | Docentes |
| Centro de Estudios Universitarios Univer Noroeste, AC | Maestría en Docencia e Investigación Aplicada | Docentes |
| | Maestría en Educación | Docentes |
| Centro de Estudios Universitarios Xochicalco | Maestría en Docencia Universitaria | Docentes |
| Tecnológico de Baja California | Maestría en Docencia | Docentes |
| Universidad Interamericana del Desarrollo | Maestría en Educación | Docentes |
| Universidad de las Californias | Maestría en Gestión Universitaria | Docentes |
| | Maestría en Docencia e Investigación Educativa | Docentes |
| | Maestría en Administración Educativa | Docentes |

Fuente: Unidad La Paz.

| BAJA CALIFORNIA | | |
|--|---------------------------------------|-----------------|
| <i>Institución</i> | <i>Programa de Doctorado</i> | <i>Usuarios</i> |
| Facultad Internacional de Ciencias de la Educación (FICED) | Doctorado en Ciencias de la Educación | Docentes |
| CETYS-Universidad | Doctorado en Educación y Valores | Docentes |
| Centro Universitario Tijuana (CUT) | Doctorado en Educación | Docentes |

| | | |
|--|--|----------|
| Universidad Autónoma de Baja California (UABC) | Doctorado en Educación | Docentes |
| Universidad Iberoamericana Tijuana (Ibero) | Doctorado en Educación | Docentes |
| Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) | Doctorado en Ciencias de la Educación | Docentes |
| CEUBC | Doctorado en Gerencia Educativa | Docentes |
| | Doctorado en Gerencia Pública y Política Educativa | Docentes |
| | Doctorado en Gerencia Pública y Política Social | Docentes |

Fuente: Unidad Tijuana.

| CUADRO 5. RELACIÓN DE MAESTRÍAS EN SONORA | | |
|---|--|---------------------|
| <i>Institución</i> | <i>Programa de Maestría</i> | <i>Usuarios</i> |
| UPN | Maestría en Educación, Campo Formación Docente | Docentes y externos |
| | Maestría en Educación Especial | Docentes |
| | Maestría en Docencia de Educación Media Superior | Docentes |
| UVM | Maestría en Educación Basada en Competencias | Docentes |
| UVM | Maestría en Educación | Docentes |
| UNISON | Maestría en Matemática Educativa | Docentes |
| Universidad Kino | Maestría en Ciencias de la Educación | Docentes |
| UNISON | Maestría en Innovación Educativa | Docentes |
| UNISON | Maestría en Ciencias y Matemáticas Educativas | Docentes |
| Tec/Monterrey | Maestría en Administración de Instituciones Educativas | docentes |
| Tec/Monterrey | Maestría en Educación | docentes |
| Tec/Monterrey | Maestría en Tecnología Educativa | docentes |
| IDESA | Maestría en Docencia | docentes |
| Universidad de Tijuana Campus Sonora | Maestría en Educación | docentes |
| CEEYS | Maestría en Docencia Contemporánea | docentes |
| CEEYS | Maestría en Educación Física | docentes |
| CEEYS | Maestría en Educación Especial | docentes |
| LASAYE | Maestría en Educación | docentes |

| CUADRO 6. RELACIÓN DE DOCTORADOS EN SONORA | | |
|--|---|-----------------|
| <i>Institución</i> | <i>Programa</i> | <i>Usuarios</i> |
| Universidad Kino | Doctorado en Educación | Todo tipo |
| IPSON | Doctorado en Docencia | Docentes |
| UVM | Doctorado en Planeación y Liderazgo Educativo | Docentes |
| UNISON | Doctorado en Ciencias Matemáticas | Docentes |
| Tec de Monterrey | Doctorado en Innovación Educativa | Docentes |
| IDESA | Doctorado en Docencia | Docentes |
| Universidad de Tijuana Campus SLRC | Doctorado en Educación | Docentes |

Fuente: IFODES.

| CUADRO 7. RELACIÓN DE MAESTRÍAS EN CHIHUAHUA | | |
|--|------------------------------------|---------------------|
| <i>Institución</i> | <i>Programa de Maestría</i> | <i>Usuarios</i> |
| UPN | Maestría en Campo Práctica Docente | Docentes en general |
| | Maestría en Gestión Educativa | Docentes en general |
| | Maestría en Interculturalidad | Docentes en general |

Fuente: Unidad de Chihuahua.

3. ESTUDIO DE MERCADO LABORAL O PROFESIONAL

Este programa de doctorado está orientado prioritariamente a cubrir las necesidades de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD) en la primera etapa. Sin embargo, se puede también integrar a docentes con funciones técnicas y pedagógicas en educación básica y media superior. En razón de que los usuarios potenciales son docentes en servicio, está garantizado que su cualificación profesional impactará en el desempeño y calidad de los servicios educativos. Por tanto, el mercado laboral está garantizado.

4. DEMANDA REAL Y POTENCIAL

El cálculo de los docentes y directivos que tienen condiciones y deseos de cursar estudios de doctorado permite afirmar que la demanda es superior a la oferta que representa esta opción de doctorado. A continuación, se presentan los datos que corresponden a las instituciones formadoras de docentes de la región y al personal directivo integrado en los gobiernos estatales, que son candidatos potenciales como estudiantes de este programa doctoral. No se omite señalar que en la primera promoción de este programa se atenderá

únicamente a 90 alumnos de toda la región y preferentemente se dará cabida a los docentes de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes.

En el siguiente Cuadro se muestra la demanda potencial que existe en las Unidades de la UPN de la región noroeste. En este caso, se considera demanda potencial a los docentes que cuentan con el grado de maestría y que están en condiciones de ingresar de inmediato al doctorado si fuera su deseo.

| CUADRO 8. | | |
|--------------------|---------------------------|--------------------------|
| <i>Unidad</i> | <i>Número de docentes</i> | <i>Demanda potencial</i> |
| 1. BCS/La Paz | 21 | 14 |
| 2. BC/Mexicali | 37 | 14 |
| 3. BC/Tijuana | 47 | |
| 4. Ch/Chihuahua | 123 | 40 |
| 7. Son/Nogales | | 11 |
| 8. Son/ Hermosillo | | 20 |
| 9. Son/Navojoa | | 15 |
| 10. Sin/ Mazatlán | 53 | 8 |
| 11. Sin/Culiacán | 55 | 10 |
| 12. Sin/Los Mochis | 44 | 10 |
| Totales | 380 | 142 |

Además de las Unidades de la UPN, la demanda potencial existe en las otras Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes, en los subsistemas de educación básica y en los egresados de las instituciones educativas privadas. Aunque no se ha hecho un estudio exhaustivo, se dispone de información parcial que demuestra alta demanda para realizar estudios de doctorado, que hoy no se atiende.

A continuación, se presentan, por estado, algunos de los rasgos de esta demanda potencial.

Baja California

Características sociales, económicas y culturales de la población a la que se dirige el programa educativo.

La población destinataria del programa está formada por profesores de educación básica y de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes. Sociológicamente, se trata de un segmento poblacional con características sociales, económicas y culturales relativamente homogéneas.

Desde el punto de vista económico, la mayoría se ubica en el sector medio y medio bajo de la estructura de ingresos. Social y culturalmente, existen algunas diferencias, en particular

entre los que son nativos del Valle de Mexicali y los que provienen de las áreas urbanas. Estos últimos muestran, en general, mayor inclinación al estudio y a la superación académica.

Número aproximado de posibles estudiantes a corto y mediano plazos que podrán optar por el programa.

En Mexicali, además de los 14 docentes de la Unidad de la UPN que están en condiciones de cursar estudios de doctorado, laboran en las otras IFAD 12 profesores con el grado de maestría, lo cual hace un total de 26 prospectos.

Por otra parte, los dos programas de maestría que se imparten en la Unidad Mexicali han generado 438 egresados, de los cuales 74 tienen ya su grado de maestría en educación.

Entre los docentes de educación básica hay más de 400 egresados de maestría, de los cuales se estima que 15% está titulado, lo que representa 60 candidatos más a realizar estudios de doctorado. En total, Mexicali tiene 161 posibles candidatos a estudiar un doctorado, como se muestra en el Cuadro siguiente.

| CUADRO 9. MEXICALI | |
|---|--------------------------|
| <i>Institución</i> | <i>Demanda potencial</i> |
| Trabajadores de las IFAD | 26 |
| Egresados de UPN Mexicali | 74 |
| Docentes de Educación Básica con grado de Maestría de diferentes instituciones (estimado) | 60 |
| Total | 160 |

Fuente: Unidad Mexicali

Si los docentes que realizaron estudios de maestría se titulan en los próximos dos años, la demanda potencial se incrementaría en 475 posibles aspirantes, según se indica en el Cuadro inferior.

| CUADRO 10. DEMANDA POTENCIAL DE DOCENTES CON ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN PROCESO DE TITULACIÓN | |
|---|-----|
| Docentes empleados en las IFAD | 135 |
| Profesores de educación básica (estimado sobre la base de 400 profesores con estudios de maestría, 15% de los cuales ya tiene título) | 340 |
| total | 475 |

Fuente: Unidad Mexicali.

Baja California Sur

En Baja California Sur la demanda potencial se compone de manera similar a la de los otros estados: primero, están los docentes de la Unidad de la UPN con condiciones y deseos de cursar estudios de doctorado, que suman 14; de las otras IFAD se cuentan 15 posibles aspirantes; los egresados de las maestrías de la Unidad de La Paz, con título, ascienden a 26 y se estima que los docentes del subsistema de educación básica con estudios de maestría y titulados son 237; de ellos, 100 son de secundaria, 107 de primaria y 30 de preescolar.

| CUADRO 11. BAJA CALIFORNIA SUR | |
|---|--------------------------|
| <i>Institución</i> | <i>Demanda potencial</i> |
| Trabajadores de las IFAD | 15 |
| Egresados de UPN BCS | 26 |
| Docentes de educación básica con grado de maestría de diferentes instituciones (estimado) | 237 |
| Total | 278 |

Fuente: Unidad La Paz.

Chihuahua

En la Unidad de la UPN de Chihuahua se tiene una planta docente de 123 profesores; 61 son de tiempo completo, 28 de medio tiempo y 34 de tiempo parcial. Entre los asesores de la UPN Chihuahua hay 40 con grado de maestría dispuestos a estudiar un doctorado; además, 48 son pasantes de maestría con posibilidad de obtener el grado antes de que termine 2012, lo cual aumentará la demanda potencial.

Las maestrías de la UPN Chihuahua han generado 1106 egresados, de los cuales ya se titularon 252, lo cual hace ascender la demanda potencial a 292 prospectos.

No se dispone de datos sobre la posible demanda potencial proveniente de las otras IFAD, de las instituciones privadas y de la planta docente del subsistema de educación básica, pero si se sigue el patrón de los otros estados, sin duda es significativa.

Sonora

En Sonora, la demanda potencial en las Unidades de la UPN es de 46 aspirantes. Se incluyen las tres Unidades localizadas en Hermosillo, Navojoa y Nogales. El número de egresados de las maestrías de la UPN en el estado, en el periodo 2005-2010, asciende a 3,906, y el número de egresados de maestrías de otras instituciones educativas en ese

mismo periodo es de 69. Calculando una tasa de titulación de 20%, nos da una demanda potencial total de 840 prospectos, como se muestra en el siguiente Cuadro.

| CUADRO 12. ADDEMANDA POTENCIAL DE ESTUDIOS DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN EN SONORA | | |
|---|---------------|-----------------------------------|
| <i>Tipo de aspirantes</i> | <i>Número</i> | <i>Demanda potencial estimada</i> |
| Personal docente de las unidades de UPN con grado de maestría y aspiración a realizar estudios de doctorado | 46 | 46 |
| Egresados de las maestrías de UPN en Sonora de 2005 a 2010 | 3,906 | 780 |
| Egresados de programas de maestría de instituciones privadas de Sonora | 69 | 14 |
| Totales | 4,021 | 840 |

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por IFODES.

Sinaloa

Entre el personal docente de las unidades de la UPN de Sinaloa existen 28 profesores con grado de maestría y aspiración de realizar estudios de doctorado. Además, en las otras IFAD, constituidas por los Centros de Actualización del Magisterio y las Normales, se presenta una demanda potencial de 26 profesores.

| CUADRO 13. DEMANDA POTENCIAL EN LAS IFAD DE SINALOA | | |
|---|-----------------------------|--------------------------|
| <i>Institución</i> | <i>Número de profesores</i> | <i>demanda potencial</i> |
| CAM Los Mochis | 6 | 3 |
| CAM Culiacán | 18 | 3 |
| CAM Mazatlán | 8 | 3 |
| Escuela Normal Experimental del El Fuerte (ENEF) | 12 | 5 |
| Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES) | 53 | 16 |
| Escuela Normal de Sinaloa (ENS) | 97 | 28 |
| UPN Los Mochis | 43 | 8 |
| UPN Culiacán | 48 | 13 |
| UPN Mazatlán | 41 | 14 |
| Total | 326 | 93 |

Fuente: Información proporcionada por las IFAD.

Por otra parte, las maestrías de la UPN tienen un egreso, en el periodo 2000-2010, de 392 maestrantes, de los cuales se han titulado 92, que son prospectos para los estudios de doctorado.

| CUADRO 14. SINALOA UPN, EGRESADOS | | |
|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <i>Unidad</i> | <i>Egresados 2000-2010</i> | <i>Titulados 2000-2010</i> |
| 25 a Culiacán | 116 | 35 |
| 25 b Mazatlán | 144 | 39 |
| 25 c Los Mochis | 76 | 18 |
| Total | 336 | 92 |

En el periodo 2011-2012 egresarán de los programas de maestría de la UPN en Sinaloa 224 alumnos; se estima tener, con la tasa de titulación actual de las Unidades, 109 maestros en ciencias titulados, quienes se incorporan como parte de la demanda potencial.

| CUADRO 15. DEMANDA POTENCIAL GENERADA EN UPN/SINALOA | | |
|--|----------------------------|---------------------------------------|
| <i>Unidad</i> | <i>Egresados 2011-2012</i> | <i>Titulados al 2012 (estimación)</i> |
| 25 a Culiacán | 112 | 36 |
| 25 b Mazatlán | 60 | 20 |
| 25 c Los Mochis | 107 | 53 |
| Total | 224 | 109 |

Con base en la matrícula actual de las instituciones educativas privadas, y calculando por lo bajo una tasa de titulación de 10%, para 2012 se contaría con 39 candidatos más a realizar estudios de posgrado. Los datos se muestran en el Cuadro siguiente.

| CUADRO 16. DEMANDA POTENCIAL GENERADA EN INSTITUCIONES PRIVADAS | | | |
|--|--|-------------------------------|-------------------------|
| Maestrías en educación o en campos afines | | | |
| <i>Institución</i> | <i>Programas de maestría</i> | <i>Egreso previsto a 2011</i> | <i>Titulados a 2012</i> |
| Centro de Estudios Superiores del Sur de Sinaloa, AC, Rosario, Sinaloa | Maestría en Educación | 55 | 6 |
| Centro Escolar Mar de Cortés, sc (Culiacán) | Maestría en Gestión Escolar | 13 | 1 |
| Escuela Superior de las Bellas Artes Chayito Garzón (Mazatlán) | Maestría en Psicopedagogía | 8 | 1 |
| Instituto de Crecimiento y Reactivación del Ser (CRESER), Mazatlán | Maestría en Desarrollo Humano | 18 | 2 |
| Instituto de Desarrollo Humano e Investigación, sc (Culiacán) | Maestría en Desarrollo Humano | 15 | 2 |
| Instituto Tecnológico Superior de Los Mochis | Maestría en Docencia de la Educación, Media y Superior | 20 | 2 |

| | | | |
|---|---------------------------------|-----|----|
| Instituto Humanista de Sinaloa, AC (Culiacán) | Maestría en Educación Humanista | 146 | 15 |
| Universidad Católica de Culiacán | Maestría en Psicopedagogía | 17 | 2 |
| Universidad del Pacífico Norte (Mazatlán) | Maestría en Educación | 72 | 7 |
| Universidad Del Valle De El Fuerte, SC (Los Mochis) | Maestría en Educación | 6 | 1 |
| Total | 10 | 370 | 39 |

| CUADRO 17. ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIONES DEL ESTADO DE SINALOA MATRÍCULA | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Programas | 2006/2007 | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | Total |
| Maestría | 70 | 47 | 0 | 0 | 117 |
| Doctorado | 0 | 0 | 48 | 0 | 48 |
| Total | 70 | 47 | 48 | 0 | 165 |

| CUADRO 18. ESCUELA NORMAL DE SINALOA MATRÍCULA | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Programas | 2006/2007 | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | Total |
| Maestría | 217 | 345 | 552 | 652 | 1,766 |
| Doctorado | 126 | 216 | 267 | 284 | 893 |
| Total | 343 | 561 | 819 | 936 | 2659 |

Hoy día, el subsistema de educación básica en el estado cuenta con una planta docente de 30,443 profesores, de los cuales 5% tiene estudios de maestría concluidos, lo que arroja una demanda potencial de 1,522. La Escuela Normal de Sinaloa (ENS) y la Escuela Normal de Especializaciones del Estado de Sinaloa (ENEES) absorben en sus programas de doctorado menos de 50% de sus egresados de maestría, lo que deja, en el periodo 2006 2010, la cantidad de 1,042 candidatos potenciales para realizar estudios de posgrado.

En resumen, en Sinaloa se presenta una demanda potencial de 2,749 prospectos que provienen de las IFAD y del subsistema de educación básica, sin contar a los docentes de bachillerato y educación superior que ya tienen estudios de maestría y aspiran a realizar estudios de doctorado.

Por otra parte, para 2012 se contará con 148 candidatos más que se están formando en los programas de maestría de la UPN y en las instituciones privadas.

5. MARCO INSTITUCIONAL

El programa de Doctorado de la UPN se sustenta en el andamiaje institucional constituido por el Colegio de Directores de la Región Noroeste de la Universidad Pedagógica Nacional, que representa a las 12 Unidades de la UPN, distribuidas en el territorio de los estados de Baja California, Baja California Sur, Sonora, Chihuahua y Sinaloa.

La *Visión* institucional se estructura por la identidad nacional de la Universidad Pedagógica Nacional, orientada hacia la formación de docentes capaces de investigar, esencialmente creativos e innovadores, comprometidos éticamente con el desempeño de su labor y con la configuración de una sociedad más libre y justa con base en la construcción social del conocimiento.

La *Misión* de la institución es formar educadores competentes para actuar en una sociedad compleja, atendiendo las necesidades sociales e individuales de educación que respondan con eficacia y eficiencia al contexto regional.

El *Objetivo* del Programa de Doctorado es formar al personal docente del subsistema de formación de profesores y a los docentes, personal directivo y asesores técnicos pedagógicos de los sistemas educativos estatales como investigadores de su práctica profesional y de los problemas educativos que afrontan en su región y localidad.

Las necesidades educativas nacionales y regionales exigen la respuesta que atienda con pertinencia y oportunidad los retos de formación profesional de educadores en el corto, mediano y largo plazos. El sentido de anticipación, necesario en las políticas y estrategias educativas estatales, se debe traducir en propuestas concretas que generen el conocimiento y el personal competente para satisfacer la demanda de servicios educativos que se avizoran prospectivamente. Junto a las respuestas, que de manera coyuntural se ofrezcan a las necesidades educativas, se generará el conocimiento que servirá de base a la innovación y cambios educativos que requiere el desarrollo social, cultural y científico del país y en especial de la región. El Programa de Doctorado pretende insertarse en esta lógica de pensamiento estratégico y contribuir, desde el campo de formación de formadores, al fortalecimiento de la región y del país.

Con algunas variantes normativas, la organización de las Unidades de la UPN en los estados de la región es coincidente. Todas cuentan con un director de la Unidad, un subdirector (o secretario académico) y un jefe administrativo (o coordinador departamental). Esta estructura básica de la Unidad se acompaña, para el caso del posgrado, de un Consejo de Posgrado, una Coordinación de Posgrado, una Coordinación de Titulación de Posgrado y un coordinador por cada programa de posgrado.

Además, en cada Unidad existen las siguientes coordinaciones:

- Coordinación de Licenciatura
- Coordinación de Extensión y Difusión
- Coordinación de Control Escolar
- Coordinación de Servicio Social
- Coordinación de Prácticas Profesionales
- Coordinación de Tutorías

Las Unidades de la UPN en cada uno de los estados de la región están integradas a la estructura de gobierno mediante la instancia oficial que acuerpa lo educativo; en la mayor parte de los casos, reciben el nombre de la Secretaría de Educación, pero también existe la denominación de Instituto Pedagógico u otra similar. En todos los estados, las Unidades de la UPN forman parte del subsistema estatal de formación de profesores y se articulan a los programas educativos de gobierno que atienden las necesidades sociales de educación. En cada uno de los estados, las secretarías de educación o sus equivalentes determinan una figura organizacional de dirección o coordinación de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de los Docentes (IFAD), encargada de concertar los esfuerzos a través de programas y proyectos. Se establece, así, una organización que direcciona los propósitos y conjunta la capacidad y el potencial de las instituciones.

En la mayor parte de los casos, el proceso de federalización no ha concluido. La entrega de las Unidades de la UPN a los gobiernos de los estados que se realizó durante los años 1993 y 1994 derivó en un comodato organizacional con doble línea de mando, caracterizado por una dirección académica centralizada en la Unidad Central de la UPN en el Ajusco y una dirección administrativa arraigada en los gobiernos estatales. En muy pocos casos, se creó una normatividad que consolida el proceso de federalización; en general, persiste inercialmente la normatividad previa al multicitado proceso de federalización.

En la región noroeste sólo Sonora decretó la formación de un Instituto Pedagógico y su respectiva normatividad que articula a la UPN en los procesos educativos del estado y estructuralmente con las otras instituciones formadoras de docentes. Los casos de Baja California Sur y Chihuahua merecen mención especial, porque los gobiernos estatales han asumido el compromiso muy estrecho de mejorar las condiciones institucionales, considerando a la UPN en sus políticas y estrategias educativas, pero también en el presupuesto de egresos, lo que ha redundado en mejores condiciones de infraestructura, equipamiento y personal docente.

Las Unidades de la UPN en la región noroeste reconocen la rectoría académica de la UPN, lo cual se refleja, en el caso de posgrado, en el reconocimiento de la normatividad respectiva. El Reglamento de Estudios de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional es el marco normativo que regula las actividades de este rubro. El diseño de nueva oferta curricular, como es este Programa de Doctorado, se diseña y se prevé su operación dentro de estos lineamientos institucionales. Existe, además, un conjunto de reglamentos que norman las relaciones laborales del personal académico, el funcionamiento institucional y la titulación, que dan certeza al compromiso de nutrir a los formadores en parámetros de calidad nacional e internacional.

6. ANTECEDENTES DE PROGRAMAS DE POSGRADO DE UPN EN LA REGIÓN NOROESTE

Las Unidades de la UPN en la región noroeste poseen una amplia experiencia en el manejo de programas de posgrado. La mayor parte de ellas inició la operación de este tipo de programas en los años noventa. En Sinaloa, el primer programa fue una especialización en el área de la administración educativa, ofrecido entre 1993 y 1994 al personal directivo de los subsistemas de educación preescolar y primaria tanto estatal como federal.

También en 1994 se ofrecieron los programas de maestría en Investigación Curricular, Formación Docente y Práctica Docente en las Unidades 251, 252 y 253, correspondientes a las sedes de Culiacán, Mazatlán y Los Mochis, respectivamente. Desde entonces, estas unidades no han dejado de ofrecer programas de maestría y especialización.

En Baja California Sur, el antecedente más remoto de oferta educativa de posgrado en escuelas formadoras de docentes es el programa de Maestría en Ciencias de la Educación con tres terminales: *a)* Docencia en Educación Superior, *b)* Investigación Educativa, y *c)* Gestión Educativa, que ofreció la Escuela Normal Superior de 1990 a 2007, transformándose hasta hoy día en estudios de posgrado para personal docente que labora en educación secundaria con las terminales de *a)* Gestión Educativa en Educación, y *b)* Elaboración de Proyectos de Investigación-Innovación. Desde el año 2000, la Unidad 03A desarrolla la Maestría en Docencia e Innovación Educativa, creada por el personal de la Unidad La Paz, y se sigue ofertando principalmente para profesores de educación básica, aunque se inscriben personas de otras profesiones que buscan, mediante estos estudios, ingresar al conocimiento pedagógico o mejorar su práctica docente que ya realizan sin tener los estudios respectivos.

En agosto de 2010 se ofreció la Maestría en Educación Básica que admite como alumnos a profesores de nivel básico exclusivamente.

Sonora inició su experiencia en el desarrollo de programas de posgrado en 1992. Su primer programa de este nivel fue la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente, dirigido a profesores de la Unidad 261 de Hermosillo, a profesores de escuelas normales de Hermosillo y a profesores de educación básica de la región centro del estado de Sonora. Posteriormente, se trabajaron en el resto de las sedes y subsedes —además de la maestría anotada— la Especialización en Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente y la Especialización en Diseño de Proyectos de Innovación Educativa, así como las maestrías en Desarrollo Educativo, Vía Medios y la Maestría en Educación Especial, entre otros programas de posgrado.

Chihuahua ha acumulado una vasta experiencia en posgrado que se remonta a 1991, año en que inicia la Maestría en Educación con campo en Práctica Docente. En 2007 se diversifica la oferta educativa de la Unidad con el desarrollo de los programas de Especialización en Estudios de Género en Educación y el Programa de Maestría en Educación con campo en Gestión Educativa. En 2010, de nueva cuenta, se amplía la oferta educativa con los programas de Maestría en Educación Básica y la Maestría en Interculturalidad.

En resumen, la experiencia de la UPN en la región noroeste, en el desarrollo de programas de posgrado es significativa. Tiene un promedio de 17 años. Se ha trabajado fundamentalmente en la modalidad escolarizada, pero Sonora, Baja California y Chihuahua tienen experiencia en operar programas de maestría vía medios.

7. JUSTIFICACIÓN

El mercado potencial

El mercado potencial para el Doctorado de la UPN son, sin duda, los profesores de educación básica en sus niveles de preescolar, primaria y secundaria. En términos concretos, se puede afirmar que este doctorado se enfoca a la atención de los docentes y personal directivo de los subsistemas de educación básica en los estados que constituyen la región noroeste de la UPN. Por supuesto, no se descarta la recepción, como alumnos, de los profesores de educación básica de los planteles privados. También tendrán cabida, de acuerdo con las condiciones, los profesores de educación media y superior de instituciones públicas y privadas. No obstante, en su primera fase, este programa de doctorado pretende cualificar el perfil del personal docente de los profesores de las IFAD, que hoy cuentan sólo con el grado de maestría. En el mediano plazo, los esfuerzos se centrarán en los subsistemas de educación básica.

En los subsistemas de educación básica muchos profesores cuentan ya con el grado de maestría y desean obtener el grado de doctor como parte de su desarrollo profesional. Los programas de maestría de la UPN han contribuido a generar esta demanda potencial mediante sus programas de maestría, de los cuales han egresado, en la región, más de seis mil maestros en ciencias; la mayoría de ellos completó sus estudios en los últimos cinco años.

Es bien conocido el hecho de que han proliferado las instituciones privadas que ofrecen programas de maestría. Este fenómeno creció con mayor fuerza a partir del año 2000. Se desconoce con exactitud la cantidad de egresados de las instituciones privadas; por su matrícula actual, se estima en aproximadamente la tercera parte de los egresados de las unidades de la UPN. Ellos también son parte de la demanda de estudios de doctorado.

En resumen, en la región noroeste, se dispone de una cartera de alumnos potenciales de doctorado en educación que supera los tres mil aspirantes.

La oferta educativa

En el tema de educación operan en la región 25 programas de doctorado impartidos por 22 instituciones. Los detalles de esta oferta fueron abordados en el punto 2 de este documento. Se subraya el hecho de que la mayor parte de los programas de doctorado apuntan hacia una formación generalizada, más que hacia una especialización, salvo contadas excepciones de temas relacionados con el desarrollo humano. También sobresale la intención de ofrecerlos a todo tipo de docentes con deseos de estudiar un doctorado; no hay una direccionalidad emanada de una estrategia formativa que busque un impacto determinado.

El impacto

A pesar de que es una necesidad y una demanda permanente, las Unidades de la UPN en la región noroeste no habían creado una oferta de doctorado. El esfuerzo se había centrado

en los programas de Maestría en Educación y diversas especializaciones. En este momento, las diversas unidades de la UPN cuentan con personal que ha obtenido su grado de doctor, la mayor parte de ellos en el campo de la educación. Se cuenta, además, con la experiencia en el manejo de programas de posgrado y las condiciones institucionales para ofrecer con éxito un programa de doctorado acorde a las necesidades regionales de formación de educadores. El Programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, que aquí se presenta, se enfoca a fortalecer la formación profesional y las competencias de investigación en el campo socioeducativo y pedagógico que en el mediano y largo plazos harán sentir sus efectos positivos.

Este Programa de Doctorado que impulsa la UPN generará en el corto plazo una cualificación del perfil profesional de su planta docente: se incrementará el número de docentes con grado de doctor y se presume que los productos de la investigación educativa también.

En el mediano plazo, el número de profesores de los subsistemas de educación básica que se formarán en este programa aumentará y, sin duda, su preparación los llevará más allá del *credencialismo*, generando un impacto en su práctica docente, en los procesos de gestión y en los productos de investigación socioeducativa y didáctica pedagógica.

Finalmente, se puede avizorar que programas como el que aquí se presenta provocan un impacto, no mecánico, que se reflejará en el mediano y largo plazos en una educación de mayor calidad, con pertinencia y relevancia.

8. INFRAESTRUCTURA

En todas las sedes de la UPN se cuenta con edificio propio. La superficie construida, la calidad de las construcciones y el uso que se les da cambia de una sede a otra, pero la constante es que se dispone de instalaciones propias para el desarrollo satisfactorio de las actividades docentes, de investigación y tutoría.

Las doce sedes que integran la región noroeste —Chihuahua, Baja California Sur, Baja California, Sonora y Sinaloa— disponen de 104 aulas de tamaño normal. También hay 175 cubículos para los docentes de tiempo completo y diez salas de cómputo. En cuanto a la relación de estudiantes por computadora es de 43. Todas las computadoras están conectadas a internet. Respecto a las salas de usos múltiples, son doce. En total, son 11 bibliotecas y el volumen de textos es de 88,354. Los acervos bibliográficos no están suficientemente actualizados. Aunque la información obtenida, vía internet, es la más demandada, en la actualidad las bibliotecas de la UPN en la región registran en promedio 1,000 visitas mensuales. Se debe agregar, también, que el acervo bibliográfico de las bibliotecas se maneja mediante el Sistema Automatizado de Bibliotecas Universitarias de Colima (SIABUC). Para los eventos colectivos se dispone de siete auditorios. Siete unidades cuentan con páginas web y cuatro unidades están conectadas a la biblioteca Gregorio Torres Quintero. Seis unidades de la región tienen videotecas y cuatro establecieron conectividad para videoconferencias. Existen 11 convenios con instituciones educativas locales para compartir instalaciones y equipos. En total, son 64 aulas equipadas con computadora y cañón y 19 aulas equipadas con enciclomedia.

9. PLANTA DOCENTE

Las doce Unidades de la región Noroeste de la UPN han integrado una planta docente de 30 doctores para atender las necesidades de docencia y tutoría de tesis del Doctorado para el Desarrollo Educativo Regional. Las características y experiencias generales de los docentes se muestran en los siguientes Cuadros organizados por estado. La información más detallada se localiza en el Anexo de Currículum Vitae.

| CUADRO 19. BAJA CALIFORNIA | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|-------------------|----|----|----|
| Nombre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Rodolfo Alejandro de la Fuente Ruiz | Medicina | Ciencias | No | No | Sí |
| Genaro Luna Haro | Pedagogía | Educación | No | No | Sí |
| Enrique Mata González | Ciencias de la Educación | Educación | No | Sí | Sí |
| José Luis Molina Hernández | Sociólogo | Ciencias Sociales | Sí | No | Sí |
| Divina Trujillo Luz | Normalista | Educación | No | No | Sí |

Donde 1 es formación inicial; 2, doctorado en; 3, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores/CONACYT; 4, Perfil PROMEP, y 5, experiencia en dirección de tesis.

| CUADRO 20. BAJA CALIFORNIA SUR | | | | | |
|--------------------------------|---------------------------------------|-----------|----|----|----|
| Nombre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Hedgart Ojeda Famanía | Ingeniero En sistemas computacionales | Educación | No | Sí | No |
| Óscar Cano Mancio | Médico cirujano | Educación | No | Sí | No |

Donde 1 es formación inicial; 2, doctorado en; 3, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores/CONACYT; 4, Perfil PROMEP, y 5, experiencia en dirección de tesis.

| CUADRO 21. CHIHUAHUA | | | | | |
|------------------------------------|------------|--------------------------|----|----|----|
| Nombre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pedro Barrera Valdivia | Psicología | Psicología | Sí | Sí | Sí |
| Patricia Caballero Meneses | Normalista | Ciencias de la Educación | No | No | Sí |
| Leopoldo Alberto Coronado Reséndez | Normalista | Ciencias de la Educación | No | No | Sí |
| Guillermo Hernández Orozco | Normalista | Ciencias de la Educación | Sí | Sí | Sí |
| Esther López Corrales | Psicólogo | Psicología | Sí | No | Sí |
| Pedro Rubio Molina | Normalista | Psicología | Sí | No | Sí |

Donde 1 es formación inicial; 2, doctorado en; 3, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores/CONACYT; 4, Perfil PROMEP, y 5, experiencia en dirección de tesis.

| CUADRO 22. SINALOA | | | | | |
|---------------------------------|------------------|----------------------|----|----|----|
| Nombre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Aniseto Cárdenas Galindo | Normalista | Educación | No | Sí | Sí |
| Andrés Moisés González Loyola | Normalista | Psicología Humanista | No | No | Sí |
| Héctor Manuel Jacobo García | Normalista | Psicología | Sí | Sí | Sí |
| Fidencio López Beltrán | Psicólogo | Pedagogía | Sí | Sí | Sí |
| Miguel Ángel Rosales Medrano | Normalista | Educación | No | Sí | Sí |
| Cruz Sánchez Vega | Normalista | Gestión Escolar | No | No | Sí |
| Marco Antonio Alduenda Rincones | Biólogo pesquero | Educación | No | No | Sí |
| Ramón Ismael Alvarado Vázquez | Normalista | Educación | No | Sí | Sí |
| Antonio Kitaoka Vizcarra | Normalista | Educación | No | No | Sí |
| José Manuel León Cristerna | Sociólogo | Ciencias Pedagógicas | No | Sí | Sí |
| Elio Edgardo Millán Valdez | Normalista | Educación | No | No | Sí |

Donde 1 es formación inicial; 2, doctorado en; 3, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores/CONACYT; 4, Perfil PROMEP, y 5, experiencia en dirección de tesis.

Nota: Sonora cuenta con doctores calificados que se pueden integrar al Programa de Doctorado Regional; su designación específica se realizará de acuerdo con las necesidades del Programa cuando éste entre en la fase de operación.

Formación inicial

Los profesores que integran este plantel tuvieron una educación inicial muy diversa. El 50% tiene su origen como profesores normalistas; 8.3% estudió sociología, 8.3% estudió medicina, 16.6% estudió psicología, 4.1% realizó estudios de biología, 4.1% estudió ingeniería en sistemas, 4.1% se formó en pedagogía y 4.1% hizo estudios en Ciencias de la Educación.

Estudios de Doctorado

Todos los docentes tienen estudios de doctorado, realizados en diferentes instituciones del país y del extranjero. La mayoría hizo su doctorado en el campo de la educación y el resto en áreas afines, como psicología en diversos campos, gestión escolar, ciencias pedagógicas y ciencias sociales.

Obra publicada

El 100% de los docentes tiene obra publicada. El 20% ha publicado por lo menos un libro, 50% es coautor de por lo menos un libro y todos han publicado artículos en diversas revistas de circulación nacional.

Dirección de tesis

El 100% de los docentes de este doctorado tiene experiencia en dirección de tesis en licenciatura, maestría y doctorado.

Perfil deseable

Los docentes que cuentan con el perfil PROMEP son 10 y ocho de ellos son investigadores nacionales del Sistema Nacional de Investigadores CONACYT. La mayoría de los docentes pertenece a cuerpos académicos en proceso de formación y consolidación.

EL PROGRAMA EDUCATIVO

1. ESTADO DEL ARTE

La formación y desarrollo profesional de los educadores obedece a un proceso complejo en que se entrelazan experiencias educativas no formales e intuitivas con experiencias curriculares formales.

Los estudios muestran que la docencia como profesión resulta ser una de las carreras en la que se utiliza mucho más conocimiento cotidiano que en cualquier otra. Todas las personas, por experiencia directa, saben lo que hace un profesor y en más de alguna ocasión se han puesto en situación de tales, sin que para ello medien procesos sistemáticos de formación docente.

Los especialistas afirman que la formación del educador inicia con una etapa de aprendizaje espontáneo, no intencionado, en la que se genera teoría educativa intuitiva acerca del quehacer y papel que juegan los enseñantes. Sin embargo, existe una etapa de formación inicial, caracterizada por su formalidad curricular y su racionalidad técnica, seguidas por las etapas de iniciación en la enseñanza y la de desarrollo profesional. En estas dos últimas, en el mejor de los casos, se vence toda clase de efectos que trae consigo el choque con la realidad escolar. Se genera un repertorio de rutinas de enseñanza efectiva y se desarrollan habilidades de pensamiento para reflexionar metódicamente la práctica docente junto con los demás profesores.

Es evidente que el proceso de formación de los educadores no es lineal, ni irreversible. Siempre habrá en él experiencias formativas no intencionadas y el riesgo de rutinizar la enseñanza y de que la estructura conceptual de los profesores se devaste y empobrezca.

Es importante agregar que en el ámbito de la investigación en formación y desarrollo profesional de los educadores es posible identificar tres enfoques similares a los prevalentes en el campo científico: el explicativo —galileano—, el interpretativo —aristotélico— y el complejo.

El enfoque explicativo forma la mente profesional del educador con un estilo cognitivo capaz de asegurar la comprensión lineal, unilateral y descontextuada de la realidad. Quienes aprenden ese estilo, piensan la profesión y sus problemas de forma experimentalista, simple y reduccionista, y terminan por desconsiderar, como lo afirma Pérez (1989), lo que en realidad sucede en el contexto del aula y más allá de ella, así como los efectos mediadores de las actividades de los alumnos y demás actores educativos, entre otros aspectos (Jacobo, 2009:18).

Liston y Zeichner (1993) afirman que la formación del profesorado en Estados Unidos ha dado origen, cuando menos, a cuatro tradiciones: la académica, la de eficacia social, la desarrollista y la de reconstrucción social.

Las primeras dos están identificadas con el enfoque explicativo de la investigación didáctica. Los autores consideran que los profesores formadores de docentes inscritos con la tradición académica se caracterizan por la excesiva importancia que atribuyen al dominio que deben tener los profesores respecto a los contenidos disciplinares de una ciencia o de los temas que son objeto de enseñanza para poder transmitirlos a sus alumnos. Piensan que sólo cuando se comprende a plenitud el contenido de enseñanza, el profesor puede imaginar cómo traducirlo en estrategias de trabajo pedagógico para que los alumnos logren aprenderlo.

El problema de la enseñanza no es un asunto de reflexión sobre los métodos didácticos, ni de aprendizajes relacionados con la pedagogía. Por el contrario, la versión más temprana de esta tradición, encabezada por A. Flexner (cit. por Liston y Zeichner, 1993), afirma que el estudio de los temas pedagógicos sólo representa pérdida de tiempo. En esta versión, saber enseñar es cuestión de sentido común y haber aprendido algo de filosofía de la educación.

Los profesores formados bajo el enfoque interpretativo, en cambio, educan su pensamiento profesional para percibir lo diverso y cuentan, por supuesto, con la sensibilidad cognoscitiva para comprender que los sujetos educativos son el resultado del proceso de sus actos y que cotidianamente se construyen y reconstruyen. En este enfoque, el grupo de profesores es percibido como una entidad social inteligente, heterogénea y relativamente autónoma, con capacidad de generar esquemas de conocimiento del entorno profesional para intervenirlos. La investigación realizada genera teorías para la acción profesional en la misma medida en la que genera sentido al entramado de relaciones sociales en las que se participa.

Ambos enfoques consideran que la producción de todo tipo de conocimiento y en particular en el ámbito de la formación y el desarrollo docentes, deriva de un proceso externo hecho con independencia de sus prácticos. No se trata de un conocimiento generado por los maestros en voz de ellos mismos. Quienes lo producen y lo dicen son los intérpretes de los procesos de trabajo de aquellos que funcionan como sus observadores de segundo orden. Hasta hoy, lo que se ha escuchado en las universidades y escuelas normales son conversaciones sobre el quehacer docente donde las historias profesionales de los educadores no disponen de turno para decirse. Se mantienen como espacios sacralizados a los que las versiones prácticas de la profesión en voz del educador no tienen lugar.

No obstante, en los bordes de los siglos XX y XXI se perciben signos que hacen evidente la emergencia de un modo diferente de investigar y de generar conocimiento en la formación de profesores. Se trata de una nueva racionalidad caracterizada por su inclusión,

que reintroduce activamente al educador como sujeto en todo proceso de conocimiento (ver Morin, 2002) con capacidad para descentrarse de sus propios procesos para observarlos y regularlos a voluntad, lo mismo que sistematizarlos y comunicarlos a los demás.

Hargreaves (1999) y Fullan (2002, 2004), inspirados en la complejidad y en la teoría del caos, proponen una nueva forma de explicar y comprender los procesos de formación de los educadores en su carácter complejo, inacabado, sistémico. Para ellos, por supuesto, nada es posible si antes no se cuenta con el compromiso emocional y moral de los actores (Jacobó, 2009).

Debe reconocerse que la formación y desarrollo profesional de los educadores en México tienen un largo pasado como profesión, pero una historia corta como campo de investigación.

Un largo pasado, porque como objeto de trabajo hunde sus raíces en el siglo XIX, cuando de ser una «profesión libre» en manos de particulares y de corporaciones civiles y eclesiásticas, pasó a ser una profesión de Estado, con licencia regulada por los ayuntamientos en un principio y por el gobierno central (Arnaut, 1998).

Una historia corta, porque la profesionalidad docente no había sido documentada ni reflexionada de manera metódica. Hace apenas unas cuantas décadas que fue construida como objeto de investigación en el posgrado del sistema educativo nacional. En ese sentido, la historia de la formación y desarrollo de los educadores como profesión surge, precisamente, en el momento en que la investigación realizada en las Instituciones de Educación Superior (IES) describe sus procesos y los organiza en una teoría general sobre la formación profesional.

El origen de la formación de educadores como profesión es similar al de otras que, como la del psicólogo o la del sociólogo de la educación, están en interdependencia con la vida académica universitaria, los contextos de trabajo y las necesidades sociales que demandan prácticas educativas más calificadas.

Es importante advertir que la historia general de investigación educativa y la de sus posgrados no es la misma que la de la formación y desarrollo profesional de los docentes. Esta forma parte de aquélla, pero no la determina.

La historia de la investigación en educación es más larga y comprende todos los ámbitos en que se reflexiona sobre la educabilidad del ser o se pone a prueba una estrategia de intervención pedagógica para conocer sus efectos sobre los sujetos escolares. La historia de la investigación en formación y desarrollo docentes, en cambio, apenas empieza. Representa una enorme área de oportunidad para la construcción de una teoría en particular que explique la formación de los educadores como profesión y que, al mismo tiempo, contribuya al desarrollo de una teoría general sobre la formación profesional.

2. PROPÓSITOS GENERALES

- Hacer de cada formador de docentes y asesor o auxiliar técnico pedagógico un investigador con capacidad para enriquecer o innovar los habituales repositorios de saber profesional
- Conocer el modo de producción del conocimiento profesional y saber distinguirlo del modo de producción del conocimiento científico

- Integrar redes de colectivos de formadores de docentes interestatales e interinstitucionales con capacidad para describir, explicar y resolver los problemas regionales que perturban la formación y el desarrollo profesional de los educadores en el noroeste de México
- Diagnosticar el estado que guarda la formación y el desarrollo profesional de los educadores en el noroeste de México
- Contribuir al desarrollo de una teoría general sobre la formación profesional
- Investigar, diseñar y poner a prueba nuevos modos de formar al magisterio que respondan a las necesidades del desarrollo de la educación básica y normal del noroeste de México
- Conocer los principales problemas de la educación básica en la región e integrar redes de educadores con capacidad profesional para explicarlos y resolverlos
- Impulsar un movimiento de mejora e innovación pedagógica que re-introduzca a los educadores como sujetos de saber

3. RASGOS QUE DEFINEN EL ENFOQUE DE LA PROPUESTA CURRICULAR

Se pensó en un enfoque que diera como resultado un programa de doctorado funcional con capacidad para responder a los retos que impone el desarrollo educativo en el noroeste de México. Por tanto, el programa debería ser sistémico, flexible, itinerante, situado en los contextos de trabajo, con base en competencias y pertinente.

Sistémico

El carácter sistémico atribuye integralidad al programa de doctorado. Consiste en hacer explícita la relación entre sus componentes curriculares y la emergencia que generan. Supone una red de contenidos curriculares en la que se conectan el perfil de ingreso del doctorando, las áreas de formación teórica y metodológica con el perfil del egresado y los problemas que presenta la formación y el desarrollo profesional de los docentes del noroeste de México. El carácter sistémico es la propiedad del diseño que garantiza la conectividad en sí mismo y con el entorno.

Flexible

Es flexible porque los participantes en el programa: *a)* aprenden por cuenta propia, regulando sus procesos de trabajo intelectual; *b)* participan en un entorno de cooperación donde investigadores experimentados guían y orientan sus acciones para hacer real la suficiencia investigadora que cada participante percibe como próxima en su desarrollo profesional; *c)* pueden optar por uno de cuatro diferentes ámbitos de investigación y alterna la modalidad presencial con la teleformación, y *d)* experimentan nuevas relaciones educativas y de asignación de créditos académicos que les facilitan el ensamblaje curricular para la integración de sus trayectorias académicas de superación profesional.

Itinerante

Es itinerante porque supone la inclusión curricular del viaje —virtual y real— para asegurar la interacción de diferentes sedes y comunidades docentes de la región, facilitar la hibridación conceptual, el perspectivismo pedagógico y el desarrollo profesional policontextual de los participantes en el programa educativo, lo mismo que contribuir a la innovación y diversificación de las geografías sociales vigentes en la formación de profesores en el noroeste de México.

Situado en los contextos de trabajo

Situar la formación en los contextos significa que los participantes en el programa adquieran la suficiencia investigadora en los escenarios reales de trabajo, que desarrollen allí mismo la comprensión ecológica de la enseñanza y el aprendizaje y sean capaces de responder a las necesidades del desarrollo profesional de los prácticos de la enseñanza en educación básica y de la formación docente. Pretende, por ello, que sus participantes, al terminar los estudios correspondientes, sean capaces de acompañar a los profesores de educación básica en su proceso de adquisición y desarrollo de las competencias que les permitan plantearse, explicar y resolver problemas de la profesión.

En general, es un rasgo que favorece el aprendizaje de la profesión y del trabajo en equipo en la misma medida en que conciben los contextos de trabajo como organizaciones que aprenden.

Con base en competencias

Con este rasgo se pretende describir el alcance de la suficiencia investigadora de los egresados del programa de doctorado. Para concretarlo, se precisa el perfil de desempeño del egresado, enumerando las competencias necesarias que hagan posible el aprendizaje de los conocimientos, las habilidades, destrezas, actitudes y valores inscritos en los cuatro aprendizajes fundamentales de una profesión: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y a aprender a vivir junto con los demás; en este caso, aprender a convivir profesional y personalmente entre colegas (Delors, 1996).

Para *aprender a conocer* se deberá adquirir/consolidar y desarrollar las habilidades metacognitivas que permitan la autorregulación de los procesos formativos y el proceso del aprendizaje por cuenta propia. Este tipo de competencias trae consigo el habilitamiento intelectual del profesor como trabajador del conocimiento que sabe buscar oportuna y productivamente la información, para transformarla en conocimiento de acuerdo con una demanda explícita de saber.

Para *aprender a hacer* la investigación, el doctorando debe apropiarse de una caja de herramientas y desarrollar las habilidades para su manejo, según lo requiera el problema a investigar y su contexto. Supone la adquisición del conocimiento y el desarrollo de las habilidades para el diseño y aplicación de distintas técnicas y recursos de investigación cualitativa y cuantitativa.

Aprender a ser, en cambio, supone el desarrollo de la capacidad del doctorando para que reflexionen metódicamente sobre su propia persona e identificar todos los valores que hacen posible la cooperación, lo mismo que la naturaleza de sus compromisos educativos y, de ser necesario, los reconfigure, comprometiéndolos moralmente con las actividades a realizar en su ámbito de investigación específica.

Aprender a convivir con los colegas es fundamental. Se logra en la medida en que se cuenta con el capital social, las habilidades sociales y competencias comunicativas necesarias para saber estar con los demás. Este tipo de competencias interviene de forma significativa en la integración de equipos de trabajo cooperativos de alto rendimiento y, por supuesto, asegura el planeamiento de problemas profesionales en equipo, lo mismo que su explicación y solución.

Pertinente

Además, es pertinente porque asegura la suficiencia investigadora de los participantes con las competencias profesionales necesarias para explicar y resolver en comunidades de investigación los problemas que acusan la formación y el desarrollo profesional de los educadores en la región.

4. PERFILES DE EGRESO E INGRESO

El perfil de egreso se ha enunciado, desagregándolo en competencias de acuerdo con los cuatro pilares de la educación descritos por J. Delors (1996):

| | |
|--------------------|---|
| Aprender a conocer | <p>Dispone y maneja una caja de herramientas indispensable para el aprendizaje permanente en la investigación educativa disciplinaria y profesional.</p> <p>Sabe procesar información teórica y empírica con sentido estratégico por lo que la busca, selecciona, clasifica y organiza de acuerdo con sus necesidades de conocimiento.</p> <p>Trabaja en comunidad y dispone del capital social necesario para tomar decisiones colectivas y saber emprender junto con los demás.</p> <p>Dispone de habilidades intelectuales para aprender de la acción profesional y/o de las tradiciones de investigación disciplinaria existentes aplicadas a la educación.</p> |
|--------------------|---|

| | |
|---------------------|--|
| Aprender a ser | <p>Mantiene una actitud abierta y flexible para definir el ámbito de su investigación: profesional o científica.</p> <p>Reflexiona sobre su capital social y lo enriquece para fortalecer la vida académica en comunidad, lo mismo que para facilitar y facilitarse la transición del «yo» al «nosotros».</p> <p>Descubre sus debilidades, cognitivas y emocionales, y aprovecha sus fortalezas en la ejecución de las tareas profesionales y de investigación científica, comprometidas con la explicación y solución de los problemas por los que atraviesa la formación docente y la educación básica en el noroeste de México.</p> <p>Se conduce con apertura cognitiva, para determinar cuándo innovar la práctica profesional y cuándo mejorar y enriquecer su repertorio, cuando realizar una investigación en el paradigma disciplinar de su dominio.</p> <p>Autorregula el proceso de aprendizaje de la profesión, reflexionando sobre y durante el proceso ejecutivo de la enseñanza.</p> <p>Atribuye compromiso moral a su trabajo profesional y lo modifica, según lo demandan los contextos de interacción.</p> |
| Aprender a convivir | <p>Reconoce que la vida profesional y científica no es plena si en ella no incluye la personal.</p> <p>Sabe estar con los demás y lo aprovecha para socializarse con sentido en la cultura de la profesión.</p> <p>Revisa su capital social y lo enriquece con los valores que aseguran la tolerancia y el respeto por la diversidad, lo mismo que por la práctica el trabajo colectivo.</p> <p>Establece relaciones empáticas, emocionales y cognoscitivas, con los demás.</p> |
| Aprender a hacer | <p>Elabora diagnósticos educativos regionales con base en problemas, los que jerarquiza y selecciona para su explicación y solución.</p> <p>Construye, explica y resuelve problemas profesionales y de la disciplina colectivamente en los cuerpos académicos de referencia.</p> <p>Diseña e implementa proyectos de investigación científica o profesionales regionales situados en una red interestatal de cuerpos académicos.</p> <p>Enriquece el repertorio de saberes, innovando las tradiciones de formación docente o sistematizando las prácticas profesionales exitosas.</p> <p>Desplaza habitualmente los saberes profesionales de la memoria personal como repositorio biológico a repositorios con formatos diversos e independientes de su fuente original.</p> |

El perfil de ingreso del programa supone que podrán aspirar a realizar los estudios correspondientes los profesores en servicio de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes, los asesores técnico pedagógicos de educación básica, el personal académico del nivel de educación media superior con funciones de acompañamiento profesional o profesores de educación básica con disposición de trabajar colectivamente para acompañar a los estudiantes normalistas en prácticas profesionales en sus propios centros de trabajo.

Con el programa se espera que los aspirantes tengan habilidades intelectuales consolidadas para la composición de textos, que comprendan la lectura de textos en inglés y se interesen por la reconstrucción de su experiencia profesional formadora de docentes para su reflexión y mejora.

Además de estas características, los aspirantes han de tener compromiso con la producción del conocimiento profesional y sensibilidad para el cambio conceptual, la innovación y el desarrollo de otras prácticas pedagógicas que remitan a una experiencia inédita de la formación de los educadores en el noroeste de México.

4.1 PLAN DE ESTUDIOS. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y CONDICIONES DE OPERACIÓN

4.2 ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

De acuerdo con la caracterización del enfoque, los contenidos curriculares están organizados por módulos y ámbitos de investigación. El flujo de los contenidos de cada uno de estos componentes no es paralelo. Los módulos curriculares, como tales, establecen vínculos horizontales, entretejidos con las relaciones verticales, originadas en los ámbitos de investigación. Como síntesis de ese enlace, emerge la suficiencia investigadora, sustentada en el conjunto de competencias básicas, genéricas y específicas, asegurado en el perfil de desempeño del egresado.

Es importante destacar que cada uno de los participantes en el programa de doctorado habrá de adquirir y desarrollar las competencias de investigación para generar conocimiento y proceder a enriquecer los repositorios personales de saber profesional e imprimirle más calidad a su trabajo pedagógico cotidiano. Vale decir que no se trata de habilitarse para saber investigar y abandonar la docencia, sino que, por el contrario, lo que se pretende es que aprovechen sus nuevas capacidades para que las comprometan técnica, práctica y moralmente con un servicio profesional de más calidad.

4.3 LOS ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN

Los ámbitos de investigación del programa se presentarán ante los doctorandos de acuerdo con las etapas (preformativa, formación inicial, iniciación a la enseñanza y el desarrollo profesional) percibidas en el proceso de formación y desarrollo profesional de los educadores y se incorporará un ámbito más, destinado al estudio de la gestión para el desarrollo educativo regional.

En cada una de los ámbitos se han destacado algunos objetos de investigación con posibilidades de ser extendidos a nivel regional, según se expone enseguida:

- Etapa de formación inicial

Los problemas a explicar y resolver en este campo están asociados al estudio de la educación del pensamiento profesional del educador en formación inicial en las escuelas normales y en todas aquellas que cuenten con programas educativos destinados a la formación docente inicial. Supone también el estudio de las modalidades que presenta la relación profesores experimentados en las escuelas de educación básica y el aprendiz de maestro, lo mismo que la contribución sistémica de la relación de las escuelas normales y las de educación de básica.

En esta etapa se incluye, además, el estudio del proceso preformativo o informal al que obedece el profesor que cada quien trae consigo. Construye como campo de generación de conocimiento la exploración de las teorías intuitivas del educador y el diseño de programas de intervención para lograr el cambio conceptual e innovar el repositorio de saberes de los formadores de docentes.

- Etapa de iniciación a la enseñanza

Incluye para su estudio el choque con la realidad profesional y las estrategias de afrontamiento utilizadas por el profesor principiante. En este campo se diseñan y se ponen a prueba proyectos de acompañamiento y socorro pedagógico que ayuden a superar las disonancias cognitivas y emocionales que caracterizan a la iniciación en la profesión.

- Etapa de desarrollo profesional

Pretende la reintroducción de los profesores como sujetos de saber, con capacidad para generar y desarrollar el conocimiento de su profesión. En ese sentido, se propone el estudio del cambio educativo, la innovación pedagógica en comunidades docentes y la sistematización de las prácticas educativas exitosas.

- Gestión para el desarrollo educativo

Es un ámbito de investigación solidario con la diversificación de las geografías sociales en la formación de profesores. Al creer que el educador no sólo debe formarse en las escuelas normales, ni que su ejercicio profesional se agote en los espacios formales de las escuelas de educación básica, retoma el concepto de comunidades como organizaciones que aprenden e inicia la búsqueda de nuevas formas de acompañamiento para los educadores en servicio. Se exploran la estrategia de trabajo en equipo, la integración de colectivos escolares y de redes de profesores para generar conocimiento pedagógico y enriquecer el repositorio de saberes profesionales de los educadores del noroeste de México.

4.4 EL MAPA CURRICULAR

El mapa curricular está integrado por módulos, noción equivalente a lo que convencionalmente se denomina semestre; cada uno dispone de cuatro espacios curriculares destinados al tratamiento pedagógico para el logro de los contenidos de aprendizaje y las competencias necesarias para asegurar la suficiencia investigadora del doctorando.

Caracterizan el mapa tres áreas de competencias: las básicas, genéricas y las específicas. Las básicas son objetivo de las asignaturas del módulo I, las genéricas del módulo II y las específicas de los módulos del III al VI.

En el mapa puede verse también el vínculo curricular de los módulos y sus asignaturas con los ámbitos de investigación que incluye el programa.

Debe destacarse que los primeros dos módulos tienen un carácter general e inductivo. Es por ello que aspiran al habilitamiento intelectual y a la identificación emocional con los problemas de investigación tanto para la generación del conocimiento científico con pertinencia social como para las profesiones. Ambos módulos suponen la construcción empírica del objeto de investigación. Los cuatro siguientes, en cambio, incluyen una estrategia de acompañamiento/andamio para que el doctorando logre el diseño del proyecto de investigación, el desarrollo del mismo, tratamiento de la información empírica recabada, y la presentación del primer borrador de tesis.

MAPA CURRICULAR

| | | | | | |
|---|---|---|--|--|--|
| MÓDULO I. REPOSITORIO DE SABERES BÁSICOS | APRENDER A CONOCER EN INTERNET: LOS PLANES Y PROGRAMAS DE LA REFORMA INTEGRAL | APRENDER A ESCRIBIR EN INTERNET: COMPOSICIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS | APRENDER A ARGUMENTAR EN INTERNET: TEORÍA GENERAL DE LAS PROFESIONES | APRENDER A DEBATIR EN INTERNET: EPISTEMOLOGÍA DE LA CIENCIA Y DE LA PRÁCTICA | CONSOLIDACIÓN COMPETENCIAS BÁSICAS |
| | 5 CRÉDITOS | 5 CRÉDITOS | 5 CRÉDITOS | 5 CRÉDITOS | TOT. CRÉD: 20 |
| MÓDULO II. REPOSITORIO DE HERRAMIENTAS | CAJA DE HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS I | CAJA DE HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS II | INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: MANEJO DE SOFTWARE | INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA: MANEJO DE SOFTWARE | ADQUISICIÓN Y DESARROLLO COMPETENCIAS GENERICAS |
| | 5 CRÉDITOS | 5 CRÉDITOS | 5 CRÉDITOS | 5 CRÉDITOS | TOT. CRÉD: 20 |
| MÓDULO III. REPOSITORIO DE SABERES EN EL ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN | COMPLEJIDAD Y FORMACIÓN DE PROFESORES | NATURALEZA Y CAMBIO DEL SABER DEL EDUCADOR | ACOMPAÑAMIENTO I: DISEÑO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN | COLOQUIO II: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN | MÓDULOS PARA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS |
| | 4 CRÉDITOS | 4 CRÉDITOS | 7 CRÉDITOS | 2 CRÉDITOS | |
| MÓDULO IV. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN | SEMINARIO DE TESIS I | SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I | ACOMPAÑAMIENTO II: REVISTA A LOS SABERES EN EL ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN | COLOQUIO I: TEXTO MONOGRÁFICO -REVISIÓN DE LA LITERATURA | |
| | 4 CRÉDITOS | 4 CRÉDITOS | 7 CRÉDITOS | 2 CRÉDITOS | |
| MÓDULO V. EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN | SEMINARIO DE TESIS II | SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II | ACOMPAÑAMIENTO III: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA I | COLOQUIO III: AVANCES DE INVESTIGACIÓN | |
| | 4 CRÉDITOS | 4 CRÉDITOS | 7 CRÉDITOS | 2 CRÉDITOS | |
| MÓDULO VI. FORMALIZACIÓN Y DIVULGACIÓN | SEMINARIO DE TESIS III | SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN III | ACOMPAÑAMIENTO IV: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA II | COLOQUIO IV: PRIMER BORRADOR DE TESIS | CRÉDITOS: 68 |
| | 4 CRÉDITOS | 4 CRÉDITOS | 7 CRÉDITOS | 2 CRÉDITOS | TOT. CRÉDITOS PROGRAMA: 108 |
| ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN | | | | | |
| | PREFORMATIVA Y FORMACIÓN INICIAL | INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA | DESARROLLO PROFESIONAL | GESTIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO | |

4.5 LOS MÓDULOS CURRICULARES

El plan de estudios se integra por seis módulos curriculares para lograr el perfil del egresado del programa de doctorado en tanto emergencia sistémica curricular.

Módulo 0. Propedéutico

Es un módulo destinado a la iniciación en la investigación de la práctica pedagógica propia, de la formación docente o de la gestión.

La duración es de tres meses. Tiene carácter propedéutico en el que se retoma el problema profesional presentado en el proceso de selección para ingresar al Programa de Doctorado. En este ejercicio se propone que cada uno de los alumnos de doctorado escriban el primer borrador de lo que será el protocolo de investigación para formalizar su tesis de grado.

Módulo 1. Repositorio de saberes básicos

Se le ha denominado así porque contiene los materiales edificantes que van a permitir al educador reintroducirse como sujeto conocedor en todo proceso de conocimiento y abandonar la relación enajenada que ha establecido con el proceso de producción del saber científico, profesional e incluso el personal.

Está formado por cuatro asignaturas:

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| MÓDULO I. REPOSITORIO DE SABERES BÁSICOS | APRENDER A CONOCER EN INTERNET: LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS VIGENTES | APRENDER A ESCRIBIR EN INTERNET: COMPOSICION DE TEXTOS ACADÉMICOS | APRENDER ARGUMENTAR EN INTERNET: TEORÍA GENERAL DE LAS PROFESIONES | APRENDER A DEBATIR EN INTERNET: EPISTEMOLOGÍA DE LA CIENCIA Y DE LA PRÁCTICA | MÓDULO PARA LA CONSOLIDACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS |
| | 4 CRÉDITOS | 4 CRÉDITOS | 7 CRÉDITOS | 2 CRÉDITOS | |

Las primeras dos, *Aprender a conocer en internet: los planes y programas de estudio de la reforma integral* y *Aprender a escribir en internet: composición de textos académicos*, están orientadas a promover la adquisición/desarrollo o consolidación, en su caso, de las competencias básicas que contribuyen a la transición del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje y a hacer del participante en el programa una persona con capacidad de aprender por cuenta propia y de autorregular de forma intencionada y consciente el proceso del aprendizaje propio.

Aprender a argumentar en internet: teoría general de las profesiones, y *Aprender a debatir en internet: la Epistemología de las ciencias y de la práctica*, son las otras dos asignaturas de este módulo; en ambas se incluyen conceptos fundamentales para la comprensión y construcción de sentido de cada uno de los ámbitos de investigación descritos líneas más abajo. El estudio de ese material bibliográfico ha de generar marco para distinguir la naturaleza

del conocimiento científico y profesional, lo mismo que su proceso de construcción y cambio. Un análisis de pertinencia de uno y de otro, se vuelve también una condición indispensable.

Al incorporar las TIC como contenido transversal, de acuerdo con el enfoque de adquisición de nociones básicas planteado por la UNESCO, se recupera también la experiencia del personal de apoyo técnico pedagógico de educación básica adquirida en los cursos y diplomados convocados por la Dirección General de educación continua de la SEB de la SEP, y considera, también, la experiencia que al respecto tienen el personal académico de las escuelas normales de la región del noroeste de México.

Vale decir que este módulo pone en el centro al estudiante como persona y propone el ejercicio metódico de reflexión sobre sí mismo, con la finalidad de reconocer objetivamente las condiciones intelectuales y emocionales propias, tome conciencia de sus debilidades y fortalezas y se interese en aprovechar éstas para superar aquéllas y pueda emprender el viaje por la superación profesional con más probabilidades de éxito.

Módulo II. Repositorio de herramientas para la investigación

Es un módulo sustancial de naturaleza metodológica, orientado al desarrollo del saber hacer del educador como investigador de la práctica profesional propia, la de otros o la científica. En ese sentido, pretende la adquisición y desarrollo de las habilidades que faciliten el diseño e implementación de diversos instrumentos y recursos de investigación para el acopio de la información empírica.

Saber diseñar y aplicar con sentido cuestionarios, entrevistas, elaborar diversos tipos de registros de observación, saber organizar la información, validarla o saber analizarla, aplicando diferentes pruebas de estadística inferencial, es parte de los contenidos de las competencias genéricas que pretende este módulo. Las asignaturas integradas al mismo, son las siguientes:

| | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|
| MÓDULO II REPOSITORIO DE HERRAMIENTAS | CAJA DE HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS I | CAJA DE HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS II | INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: MANEJO DE SOFTWARE | INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA: MANEJO DE SOFTWARE | MÓDULO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS E INICIA COMPETENCIAS ESPECÍFICAS |
| | 4 créditos | 4 créditos | 7 créditos | 2 CRÉDITOS | |

Módulo III. Repositorio de saberes en el ámbito de investigación

Con el acceso a este repositorio, los doctorandos se inician en el proceso de socialización teórica y metodológica del ámbito de investigación de su preferencia. Es aquí donde inicia su trayectoria formativa como investigadores de la práctica pedagógica propia, de la de otros o de la gestión como investigadores profesionales. Es el punto de partida del proceso formal de adquisición y desarrollo de las competencias específicas que deberá

contar el egresado para asegurar tanto la suficiencia investigadora en la ciencia o en la profesión, como la pertinencia misma del presente programa de doctorado.

En este módulo se plantea, en primer lugar, que el doctorando desarrolle la capacidad para diseñar proyectos de investigación con pertinencia, de manera que respondan a las necesidades de la formación y el desarrollo profesional de los profesores del noroeste del país o de la gestión con impacto en el índice del desarrollo humano y la calidad de vida de la población de la región en referencia.

Para iniciarse en el proceso de socialización en el ámbito de investigación correspondiente, los doctorandos contarán con dos asignaturas a través de las cuales conocerán las tradiciones, modelos en formación de profesores y edades por las que ha atravesado el profesionalismo docente. Un contenido de aprendizaje importante en estas asignaturas es que los doctorandos sepan caracterizar la naturaleza del conocimiento del profesor.

La tercera asignatura se realizará bajo la modalidad de taller. Pretende una modo de acompañamiento que permita la identificación cognitiva y emocional con el ámbito de investigación y vivir la experiencia psicológica del diseño del proyecto de investigación. El taller concluye con el proyecto debidamente elaborado, según lo indican las pautas del programa correspondiente.

Es requisito de reinscripción al cuarto semestre concluir el proyecto de investigación y presentarlo en el Coloquio I.

Los productos esperados al término del módulo curricular son: el proyecto de investigación, la presentación utilizada durante la exposición en el Coloquio I y la videograbación de la presentación.

Las asignaturas y espacios que integran este módulo son los siguientes:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| MÓDULO III. REPOSITORIO DE SABERES EN EL ÁMBITO DE INVESTIGA- CIÓN | COMPLEJIDAD Y FORMACIÓN DE PROFESORES | NATURALEZA DEL SABER DEL EDUCADOR | ACOMPANIAMEN- TO I: DISEÑO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN | COLOQUIO I: PROYECTO DE IN- VESTIGACIÓN | MÓDULO PARA LA ADQUI- SICIÓN Y DESARROLLO DE COM- PETENCIAS ESPECÍFICAS |
| | 4 CRÉDITOS | 4 CRÉDITOS | 7 CRÉDITOS | 2 CRÉDITOS | |

Módulo IV. El proyecto de investigación

En este mismo módulo los doctorandos harán la revisión a la literatura correspondiente a su proyecto de investigación. Clasificará los hallazgos utilizando diferentes criterios, ya sea considerando la teoría de la que parten, los métodos utilizados, los resultados obtenidos y las controversias de más trascendencia e impacto en el desarrollo científico o profesional. Al término de la revisión, los doctorandos construirán el modelo analítico a través del cual explicar el problema que previamente han seleccionado, descrito y explicado empíricamente, según se expone en su proyecto de investigación.

Debe advertirse que para el efecto el plan de estudios no sólo cuenta con este módulo como único recurso curricular, sino que prevé otros espacios con capacidad para asimilar la participación de reconocidos investigadores con liderazgo académico nacional e internacional en cada uno de los ámbitos de investigación. La participación del personal académico con esa calidad facilitará el proceso de socialización como investigador profesional y favorecerá la construcción de una visión panorámica de la producción del conocimiento científico y profesional en el ámbito de investigación (LGAC) de interés del estudiante, previsto en el programa.

El módulo está integrado por cuatro espacios curriculares interesados en el habilitamiento del doctorando para que realice la investigación de forma pertinente y productiva. Incluye dos seminarios taller con actividades que impelen a la toma de conciencia de cada participante acerca de su estado de conocimiento actual para que elabore un plan de trabajo que contribuya a la superación de las debilidades teórico metodológicas percibidas sobre sí mismo, y para que enriquezca y profundice en la revisión de la literatura, al mismo tiempo que hacen contribuciones significativas en la implementación del proyecto de investigación.

El tercero y el cuarto espacios precisan de una mayor demanda cognitiva; imponen como tarea participar en el acompañamiento presencial y virtual al doctorando para que revise la literatura correspondiente al ámbito de investigación, precise los antecedentes del problema, escriba el monográfico correspondiente y participe en el primer coloquio de investigación en el que habrán de presentar en formato de conferencia los resultados de su proceso de búsqueda.

Los cuatro espacios curriculares están coordinados para que los doctorandos a lo largo del módulo elaboren la comunicación que presentarán en el coloquio II.

Independientemente de las evaluaciones hechas por los profesores titulares de las asignaturas, los productos esperados al final del módulo, son: una monografía en la que se consigne la revisión hecha a la literatura en el ámbito de investigación, la presentación a utilizar durante la conferencia y videograbación de la conferencia. Cumplir con este compromiso curricular es un requisito de reinscripción al módulo V del programa.

Las asignaturas y espacios curriculares que integran este módulo IV, según los ámbitos de investigación, son los siguientes:

| | | | | | |
|--|----------------------|------------------------------|--|---|---|
| MÓDULO IV. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN | SEMINARIO DE TESIS I | SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I | ACOMPANAMIENTO II: REVISTA A LOS SABERES EN EL ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN | COLOQUIO II: TEXTO MONOGRÁFICO -REVISIÓN DE LA LITERATURA | MÓDULO PARA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS |
| | 4 CRÉDITOS | 4 CRÉDITOS | 7 CRÉDITOS | 2 CRÉDITOS | |

Módulo v. El tratamiento de la información

Si algún rasgo debe destacarse en este módulo es su carácter flexible. A partir de este momento curricular cesa la prescripción temática de forma significativa (75%) y se da paso a las necesidades concretas de los doctorandos, participantes en el programa. El contenido prescrito está para garantizar temas de interés general por ámbito. Pretende asegurar las competencias específicas inherentes a la suficiencia investigadora como, por ejemplo, saber crear un sistema de categorías para la organización y clasificación de la información empírica, triangular, o bien saber aplicar una prueba de hipótesis, según el caso, entre otras.

Para definir los contenidos de enseñanza sin prescripción curricular, se apelará al concierto del libre albedrío de alumnos, profesores y coordinadores del programa.

Los productos esperados en el término del módulo curricular son: el reporte del avance de investigación de resultados finales y el primer borrador de tesis; asimismo, la presentación utilizada durante su exposición en el coloquio, la videograbación de la presentación y el artículo para divulgación en revista arbitrada.

Las asignaturas y espacios que integran este módulo son los siguientes:

| | | | | | |
|---|-----------------------|-------------------------------|---|---------------------------------------|--|
| MÓDULO V. EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN | SEMINARIO DE TESIS II | SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II | ACOMPANIAMIENTO: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA I | COLOQUIO: AVANCES DE INVESTIGACIÓN | MÓDULOS PARA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS |
| | 4 CRÉDITOS | 4 CRÉDITOS | 7 CRÉDITOS | 2 CRÉDITOS | |

Módulo VI. Formalización y divulgación

Es un módulo con la misma estructura en los espacios curriculares del bloque anterior; mantiene también similitud en los grados de libertad para definir los contenidos de enseñanza sin prescripción previa.

En lo que se refiere al contenido prescrito, debe decirse que su colocación *a priori* pretende garantizar la apropiación del conocimiento, lo mismo que la adquisición y desarrollo de las habilidades de pensamiento necesarias que aseguren la *discusión* en la investigación con precisión. Que el doctorando sepa lo que discute, con quién y para qué lo hace y el lugar que ocupan en ello los resultados de su investigación es un signo imprescindible que revela, por una parte, el grado de apropiación de una tradición científica y, por otra, su proximidad con las investigaciones de frontera, ya sea para generar conocimiento científico en sentido estricto o para generar conocimiento en las profesiones.

Los productos esperados al término del módulo curricular son: el reporte de avance de investigación de resultados finales y el primer borrador de tesis, la presentación utilizada durante su exposición en el coloquio, la videograbación de la presentación, el artículo para divulgación en revista arbitrada y el primer borrador de tesis.

Las asignaturas y espacios que integran este módulo, según ámbitos, son los siguientes:

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|
| MÓDULO VI. FORMAL- IZACIÓN Y DIVULGACIÓN | SEMINARIO DE TESIS III 4 CRÉDITOS | SEMINARIO DE INVESTIG- ACIÓN III 4 CRÉDITOS | ACOMPAÑA- MIENTO: TRATA- MIENTO DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA II 7 CRÉDITOS | COLOQUIO: PRIMER BORRADOR DE TESIS 2 CRÉDITOS | MÓDULOS PARA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS |
|---|---|--|---|---|--|

4.6 PROGRAMAS INDICATIVOS

MÓDULO 0. PROPEDEÚTICO

| ASIGNATURA | Créditos asignados: 0 (cero) |
|--|------------------------------|
| <i>Taller para la elaboración del protocolo de investigación</i> | |

Propósito

1. Elaborar el protocolo de investigación, según sea el ámbito de investigación asumido por asignación o por elección.
2. Aprender a seleccionar, describir y explicar un problema de la práctica docente o de la formación y desarrollo profesional de los educadores.

Competencia

El doctorando tiene dominio del planteamiento sistémico del protocolo de investigación, sabe de las relaciones entre sus componentes y lo escribe inscrito en una LGAC acerca de la formación de profesores y gestión.

Contenido

- Bloque I. Los ámbitos de investigación o LGAC del programa de doctorado.
 Bloque II. La adscripción a un ámbito de investigación o LGAC.
 Bloque III. Selección, descripción y explicación del problema de investigación (Elaboración del modelo mimético).
 Bloque IV. Primeras explicaciones del problema, más allá de la experiencia docente -básica-.

Referencias

- BACHELARD, G. (1988). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
 BOURDIEU, P., J.C. Chamboredon y J.C. Passeron (1975). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 MIRANDA, Francisco (2003). *Guía para elaborar un proyecto de innovación*. México: SEP, FLACSO.

MÓDULO I. REPOSITORIO DE SABERES BÁSICOS

| | | |
|---|---|---|
| ASIGNATURA <i>Aprender a conocer en internet: los planes y los programas de la reforma integral</i> | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | |
| | Asignatura para la adquisición o consolidación de las competencias básicas. Es de contenido transversal. Las habilidades adquiridas serán consolidadas y aplicadas en las asignaturas siguientes, así como los conocimientos generados. | |
| | Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | 3 créditos por 48 h docentes frente a grupo 2 créditos por 48 h clases y asistencia por internet |
| | Total de créditos asignados: 5 | |

Resumen

Es una asignatura con dos contenidos de aprendizaje de naturaleza diferente. El primero es instrumental y pretende el dominio del internet como herramienta para la gestión del conocimiento de manera individual y en comunidad. El segundo se inscribe en el marco de la formación docente y pretende el dominio de los contenidos curriculares de la reforma de los planes y programas de estudio, según sea el nivel educativo de ejercicio docente del doctorando. Se trata de que a través del internet, y con el apoyo de una plataforma educativa, el doctorando conozca en profundidad la fundamentación y contenidos de los mismos (enfoque, bases psicológicas, sociológicas, entre otras del plan y los programas de estudios correspondiente).

Competencia

El doctorando utiliza la plataforma virtual educativa que contiene los cursos del programa en que participa para conocer su arquitectura, navegar con agilidad, recibir y enviar mensajes, consultar la agenda de trabajo, realizar sus tareas según los plazos y participar en debates, chats y wikis, como estrategias básicas que le permitan compartir y construir colectivamente el conocimiento acerca de los planes y programas de estudio vigentes.

Propósitos

Al término del seminario, el doctorando:

Conocerá y aprovechará los recursos de la plataforma educativa que sirve de base al programa de formación.

Se apropiará del conocimiento de la fundamentación, enfoque y contenidos del plan y programas de estudio de la educación primaria correspondientes a la reforma integral.

Evaluación

De acuerdo con la estrategia metodológica didáctica, la evaluación será formativa y sumativa, e incluirá las siguientes variables:

Ficha pre-activa única, ficha pre-activas de resumen, ficha post-activa única, participación en wikis, participación en debate.

Referencias

Planes y programas de estudio correspondientes al nivel en que se ejerce la profesión docente.

| | | |
|--|--|---|
| ASIGNATURA <i>Aprender a escribir en internet: composición de textos académicos</i> | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | |
| | Asignatura para la adquisición o consolidación de las competencias básicas. Es de contenido transversal. Las habilidades adquiridas serán consolidadas y aplicadas en las asignaturas siguientes, así como los conocimientos generados | |
| | Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | 3 créditos por 48 h docentes frente a grupo 2 créditos por 48 h clases y asistencia por internet |
| | Total de créditos asignados: 5 | |

Resumen

Es una asignatura que retoma los contenidos transversales de la anterior en cuanto a su naturaleza instrumental. En ese sentido, pretende consolidar el conocimiento de la arquitectura de la plataforma educativa. Abunda con el modelado y el pensamiento en voz alta cuando se trata de navegar en el sitio, con la finalidad de que los participantes en el programa interactúen en el sitio con más confianza hasta lograr que el entorno virtual les parezca cada vez más familiar.

El otro grupo de contenidos de la asignatura se refiere al aprendizaje de la composición de textos académicos, utilizando el manual de la APA como sistema de referencia. Los textos a producir son diversos, desde componer una ficha de resumen, realizar una reseña, hasta escribir un ensayo o un monográfico corto. Algunas veces, el proceso de composición será individual y la corrección colectiva; otras, la composición se hará colectiva y la corrección individual. En ambas estrategias se utilizará el wiki como recurso para el aseguramiento de la colaboración.

Competencia

El doctorando utiliza con asiduidad la plataforma virtual educativa que contiene los cursos del programa en que participa aprovechando la elaboración de wikis como estrategia colectiva de composición y corrección de textos académicos diversos para el aprendizaje del sistema de referencias bibliográficas de la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés).

Propósitos

Al término del seminario, el doctorando:

Habrá consolidado el dominio de los recursos de la plataforma educativa que sirve de base al programa de formación e incorporar el trabajo en wikis como estrategia de composición colectiva de textos y de corrección.

Tendrá conocimiento y dominio práctico del sistema de referencias bibliográficas de la APA.

Evaluación

De acuerdo con la estrategia metodológica didáctica, la evaluación será formativa y sumativa e incluirá las siguientes variables:

Ficha pre-activa única, ficha pre-activa de resumen, ficha post-activa única, participación en wikis, participación en debates.

Referencias

GELFAND, H., Walker, C. J. & APA (2006). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. Guía de entrenamiento para el estudiante*. México: El Manual Moderno.

| | | |
|---|---|---|
| ASIGNATURA <i>Aprender a argumentar en internet: teoría general de las profesiones</i> | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | |
| | Asignatura para la adquisición o consolidación de las competencias básicas. Es de contenido transversal. Las habilidades adquiridas serán consolidadas y aplicadas en las asignaturas siguientes, así como los conocimientos generados. | |
| | Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | 3 créditos por 48 h docentes frente a grupo 2 créditos por 48 h clases y asistencia por internet |
| | Total de créditos asignados: 5 | |

Resumen

EL programa de esta asignatura pretende la comprensión sistémica y compleja de las profesiones en cada uno de los participantes del doctorado. Está organizado en dos bloques temáticos. El primero parte de la teoría general de sistemas y la complejidad. Define lo que es un sistema, tipos de sistemas, los niveles de organización a los que remiten, el papel de la entropía y la neguentropía. Incluye también una revisión a los principios de la complejidad.

En el segundo bloque se procede a hacer una revisión histórica acerca del origen de las profesiones. Influidos por esa revisión, los doctorandos escriben una teoría personal acerca de las profesiones, cómo se constituyen, cuáles son sus principales rasgos, qué es lo que cambian en ellas y qué causas lo provocan. Después, la ponen en común entre sus colegas para construir, colectivamente, una caracterización compleja y sistémica de las profesiones. Finalmente, en el tercer bloque se analiza el proceso de constitución de la profesión docente.

Competencia

Sabe caracterizar la profesión como entidad compleja y sistémica, la aplica en la mejora conceptual de su definición personal acerca de la profesión docente, teniendo en cuenta el papel que juega en ello el ciclo reflexión/acción/reflexión.

Propósitos

Al término del seminario, el doctorando:

Conocerá y caracterizará la naturaleza del conocimiento profesional.

Definirá qué es una profesión y en qué consiste su carácter complejo y sistémico y demás rasgos.

Reconocerá el papel de la reflexión/acción/reflexión en la construcción del repertorio personal del saber profesional.

Evaluación

De acuerdo con la estrategia metodológica didáctica, la evaluación será formativa y sumativa e incluirá las siguientes variables:

Ficha pre-activa única, ficha pre-activa de resumen, ficha post-activa única, participación en wikis, participación en debates.

Referencias

- ARNAUT A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, cap. 1. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- GIBBONS, Michael (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, celebrada en París del 5 al 9 de octubre de 1998, en <<http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/papel/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>>.
- HORTAL Augusto, A. (2002). *Ética general de las profesiones*, cap. 2. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- JACOBO GARCÍA, Héctor Manuel y Juan Luis Pintos (2003). *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica*. México: SEP-CONALITEG. Recuperado el 2 de octubre de 2010 de <<http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad10/cuad10.pdf>>.
- JOHANSEN Bertoglio, Óscar (1992). *Introducción a la teoría general de sistemas*. cap. 3, Qué es un sistema; cap. 5, Entropía y neguentropía. México: Limusa.
- MORIN, Edgar (2001). *El método: la naturaleza de la naturaleza*, cap. 2. La organización. Del objeto al sistema. De la interacción a la organización. La unidad compleja organizada. El todo y las partes. Las emergencias y los constreñimientos. Madrid: Cátedra.
- _____ (2002). *La mente bien ordenada*, cap. 8. La reforma del pensamiento, tercera edición, Barcelona: Seix Barral.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- SPENCER, Herbert (1992). Los orígenes de las profesiones, Cap. I y XII, *Revista Española de Sociología*, núm. 59, en <http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_059_16.pdf>.
- TENTI FANFANI, Emilio (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente, en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Fundación Santillana.
- ZEICHNER, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo, *Cuadernos de Pedagogía*, monográfico: El Profesorado, núm. 220, diciembre de 1993, pp. 44-49.

| | | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | |
|---|---|--|--|
| ASIGNATURA <i>Aprender a debatir en internet: epistemología de la ciencia y de la práctica</i> | Asignatura para la adquisición o consolidación de las competencias básicas. Es de contenido transversal. Las habilidades adquiridas serán consolidadas y aplicadas en las asignaturas siguientes, así como los conocimientos generados. | | |
| | Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | 3 créditos por 48 h docentes frente a grupo | |
| | | 2 créditos por 32 h clases y asistencia por internet | |
| Total de créditos asignados: 5 | | | |

Resumen

Los contenidos de esta asignatura pretenden que los participantes en el doctorado distingan entre el modo de producción del conocimiento científico y el de las profesiones. Los contenidos de aprendizaje se han organizado en dos bloques. En el primero se discute la concepción epistemológica tradicional en la que se intenta esclarecer cómo progresa el conocimiento científico y lo compara con la epistemología de la práctica, que explica el proceso de construcción del conocimiento profesional. En el segundo bloque se recuperan esos contenidos para analizar el proceso de construcción del conocimiento en la profesión docente.

Competencia

Debate con sentido crítico entre el modo de producción del conocimiento en la ciencia y las profesiones y lo aplica en la caracterización, reestructuración o elaboración de los proyectos de investigación propios, comprometidos con la generación de conocimiento profesional, teniendo como referencia a la epistemología de la práctica.

Propósitos

Al término del seminario, el doctorando:

Distinguirá el proceso de producción del conocimiento profesional y el del científico.

Explicará de qué manera la epistemología contribuye a explicar la producción del saber profesional.

Sabrán debatir en línea como estrategia de aprendizaje que contribuye al desarrollo del pensamiento profesional.

Evaluación

De acuerdo con la estrategia metodológica didáctica, la evaluación será formativa y sumativa e incluirá las siguientes variables: ficha pre-activa única, ficha pre-activa de resumen, ficha post-activa única, participación en wikis; participación en debates.

Referencias

- LAKATOS, I. & Musgrave, A. (1975). *La crítica y el desarrollo del conocimiento. Actas del Coloquio Internacional de Filosofía de la Ciencia celebrado en Londres 1965*. Barcelona: Grijalbo.
- ELLIOTT, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación acción*. España: Morata.
- GIBBONS, Michael (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, celebrada en París del 5 al 9 de octubre de 1998, en <<http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/papel/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>>.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- WENWENGER, Etienne, Richard McDermott y William Snyder (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. USA: Harvard Business School Publishing. Página personal: <<http://www.ewenger.com/>>.
-

MÓDULO II. REPOSITORIO DE HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN

| | | |
|---|--|---|
| ASIGNATURA <i>Caja de herramientas metodológicas I</i> | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | |
| | Asignatura para la adquisición o consolidación de las competencias genéricas. Es de contenido transversal. Las competencias adquiridas son fundamentales para obtener el logro académico esperado en los módulos siguientes. | |
| | Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | 3 créditos por 48 h docentes frente a grupo 2 créditos por 48 h clases y asistencia por internet |
| | Total de créditos asignados: 5 | |

Resumen

En el primer bloque del programa se estudian los principales paradigmas de la investigación didáctica; se definen y caracterizan, además, los enfoques cualitativo y cuantitativo de la investigación. En la segunda parte se aplican esos conceptos en la selección, descripción y explicación de un problema profesional, relacionado con la formación inicial y el desarrollo profesional de los educadores en el noroeste de México.

Competencia

Conoce los conceptos básicos teóricos y metodológicos de la investigación en la profesión para aplicarlos en la selección, descripción y explicación de un problema profesional, según es su contexto de trabajo.

Propósitos

Al término del seminario, el doctorando:

Conocerá los conceptos básicos de la investigación didáctica.

Distinguirá entre los enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación.

Aprenderá a seleccionar, describir y explicar un problema de la práctica profesional.

Evaluación

De acuerdo con la estrategia metodológica didáctica, la evaluación será formativa y sumativa e incluirá las siguientes variables:

Ficha pre-activa única, ficha pre-activa de resumen, ficha post-activa única, participación en wikis, participación en debates.

Referencias

- DENZIN, N.K & Yvonna S. Lincoln (1994). *Handbook of Qualitative Research. Introduction*. USA: SAGE Publications, pp. 1-17.
- ELLIOTT, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación acción*. España: Morata.
- MARDONES, J.M. y N. Urzúa (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona, España: Fontamara.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel (1996). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- PEREZ GÓMEZ, A. (1989). La investigación didáctica: modelos y perspectivas, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal-Universitaria.
- MIRANDA, Francisco (2003). *Guía para elaborar un proyecto de innovación*. México: SEP, FLACSO.

| | | |
|--|--|--|
| ASIGNATURA <i>Caja de herramientas metodológicas II</i> | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | |
| | Asignatura para la adquisición o consolidación de las competencias genéricas. Es de contenido transversal. Las competencias adquiridas son fundamentales para obtener el logro académico esperado en los módulos siguientes. | |
| | Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | 3 créditos por 48 h docentes frente a grupo |
| | | 2 créditos por 48 h clases y asistencia por internet |
| Total de créditos asignados: 5 | | |

Resumen

Es un programa integrado por tres bloques temáticos. En el primero se recupera el problema seleccionado, descrito y explicado en la asignatura Caja de Herramientas Metodológicas I, y se estudia la pertinencia de diseñar algunos instrumentos de investigación para el acopio de la información empírica con la que se enriquecerá la descripción y explicación hecha al problema.

En el segundo bloque los doctorandos diseñan y aplican aquellos instrumentos (cuestionario, entrevista, lista de cotejo, diario del profesor, registros de observación, etc.) que consideran adecuados al problema seleccionado.

En el tercer bloque se organiza y clasifica la información obtenida para proceder a reelaborar la primera versión escrita de la descripción y explicación del problema, incluyendo toda la información que se considere pertinente.

Competencia

El doctorando elabora instrumentos y recursos de investigación (cuestionarios, entrevistas, listas de cotejo, diarios del profesor, registros de observación y diseños experimentales de investigación educativa) con la finalidad de utilizarlos productivamente en la descripción y explicación de un problema profesional propio, según es su contexto de trabajo.

Propósitos

Al término del seminario, el doctorando:

Conocerá el lugar que ocupan los instrumentos y recursos de investigación en el acopio de la información empírica.

Distinguirá la utilidad de cada uno de los recursos e instrumentos de investigación.

Seleccionará y diseñará los instrumentos y recursos de investigación más adecuados al tipo de investigación que pretende realizar.

Evaluación

De acuerdo con la estrategia metodológica didáctica, la evaluación será formativa y sumativa e incluirá las variables siguientes:

Ficha pre-activa única, ficha pre-activa de resumen, ficha post-activa única, participación en wikis, participación en debate.

Referencias

- ELLIOTT, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación acción*. España: Morata.
- GARCÍA CÓRDOBA, Fernando (2002). *El cuestionario: recomendaciones para el diseño de cuestionarios*. México: Limusa.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- MIRANDA, Francisco (2003). *Guía para elaborar un proyecto de innovación*. México: SEP, FLACSO.
- PORLÁN, Rafael y José Martín (1998). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Col. Acción, Investigación y Enseñanza, serie Práctica 6. Sevilla: Díada.
- TAYLOR, S. y R. Bodgan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, Peter (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

| | | |
|---|--|---|
| ASIGNATURA <i>Investigación cualitativa. Manejo de software</i> | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | |
| | Asignatura para la adquisición o consolidación de las competencias genéricas. Es de contenido transversal. Las competencias adquiridas son fundamentales para obtener el logro académico esperado en los módulos siguientes. | |
| | Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | 3 créditos por 48 h docentes frente a grupo 2 créditos por 48 h clases y asistencia por internet |
| | Total de créditos asignados: 5 | |

Resumen

Es una asignatura integrada por cuatro bloques temáticos: conociendo los conceptos básicos de ATLAS/ti, empezar a trabajar con ATLAS/ti, aprenderá trabajar con textos, vincular redes y reportes de ATLAS/ti.

En el primero, los alumnos trabajan y se familiarizan con la arquitectura del software en cuestión. Se estudian las nociones y componentes básicos de esa herramienta como documentos primarios, citas, códigos, anotaciones, familias, redes y unidades hermenéuticas.

En el segundo bloque se aprende a arrancar el programa y se conoce su arquitectura, explorando sus ventanas y menús; después, se interactúa con los componentes necesarios para crear, archivar y abrir una Unidad Hermenéutica.

En el tercer bloque se trabaja con los datos propios. Se asignan documentos primarios; se crean, modifican y borran citas; se crean códigos para hacer las primeras clasificaciones de texto, y se aprende a hacer anotaciones y comentarios.

En el cuarto bloque el doctorando aprende a vincular códigos, citas y anotaciones, se generan redes como parte de la gestión del conocimiento y se obtienen reportes diversos.

Competencia

Organiza y clasifica sus diarios de campo, entrevistas, registros de observación, material multimedia para modelar, construir sentido y gestionar el conocimiento, apoyándose en la herramienta informática ATLAS/ti y los componentes que supone.

Propósitos

Al término del seminario/taller, el doctorando:

Será capaz de crear, archivar y abrir Unidades Hermenéuticas, codificar textos, crear, borrar y visualizar anotaciones y citas hechas en la información de campo (textos y materiales multimedia).

Vinculará códigos, citas, anotaciones, creará redes y sabrá obtener reportes diversos.

Evaluación

De acuerdo con la estrategia metodológica didáctica, la evaluación será formativa y sumativa e incluirá las siguientes variables:

Ficha pre-activa única, ficha pre-activa de resumen, ficha post-activa única, participación en wikis, participación en debate.

Referencias

- MUHR, Thomas (1997). *Visual Qualitative Data. Analysis Management Model Building in Education Research and Business. User's Manual and Reference*. Berlin: Scientific Software Development.
- MUÑOZ JUSTICIA, Juan (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti 5. Versión 2.4. Recuperado el 2 de octubre de 2010 de <http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1>.
-

| | | |
|---|--|--|
| ASIGNATURA <i>Investigación cuantitativa. Manejo de software</i> | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | |
| | Asignatura para la adquisición o consolidación de las competencias genéricas. Es de contenido transversal. Las competencias adquiridas son fundamentales para obtener el logro académico esperado en los módulos siguientes. | |
| | Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | 3 créditos por 48 h docentes frente a grupo |
| | | 2 créditos por 48 h clases y asistencia por internet |
| Total de créditos asignados: 5 | | |

Resumen

Es una asignatura integrada por dos bloques temáticos: empezando a trabajar con SPSS, que es uno de ellos, y el otro trabajar con datos para obtener resultados.

En el primero, los alumnos trabajan y se familiarizan con la arquitectura de SPSS. Se aprende a ejecutar SPSS, se conoce la apariencia general como barras de títulos, menús, herramientas de estado. Aquí mismo, el alumno tendrá una visión panorámica acerca de los pasos básicos en el análisis, manejo de archivos de datos, tipos de variables, etiquetación, movimiento, quitar e insertar casos, etcétera.

Trabajar con datos y obtener resultados se refiere a los contenidos del segundo bloque temático de este programa, y está organizado de acuerdo con los resultados a obtener en el análisis.

La primera clase de resultados son descriptivos y los alumnos conocerán cómo generar, a través de SPSS, tablas de frecuencia, gráficos, cómo hacer análisis exploratorio de datos, cálculo de medias, desviación típica, varianza.

La segunda clase de resultados son inferenciales. En este caso, los alumnos aprenden a manejar el software para hacer pruebas de hipótesis e intervalo de confianza en población con distribución normal, contrastes no paramétricos, correlaciones positiva y negativa, regresión lineal simple y múltiple.

Competencia

Procesa y analiza la información de campo para elaborar gráficos y tablas de frecuencia, conocer sus medidas de tendencia central y calcular correlaciones, hacer pruebas de hipótesis, de conglomerados y de regresión lineal, con apoyo procesual de la herramienta informática SPSS y el análisis basado en la estadística.

Propósitos

Al término del seminario/taller, el doctorando:

Manejará el SPSS con sentido y pertinencia en su proyecto de investigación.

Analizará datos y sabrá generar gráficos y tablas a través de software.

Calculará medidas de tendencia central y sabrá hacer prueba de hipótesis.

Seleccionará y diseñará los instrumentos y recursos de investigación más adecuados al tipo de investigación que pretende realizar.

Evaluación

De acuerdo con la estrategia metodológica didáctica, la evaluación será formativa y sumativa e incluirá las siguientes variables:

Ficha pre-activa única, ficha pre-activa de resumen, ficha post-activa única, participación en wikis, participación en debate.

Referencias

SPSS (2005). Manual del Usuario SPSS. Base 14.0. Recuperado el 2 de octubre de 2010 de <<http://support.spss.com/ProductsExt/SPSS/Documentation/SPSSforWindows/Spanish/SPSS%20Base%20Users%20Guide%2014.0.pdf>>.

MÓDULO III. REPOSITORIO DE SABERES EN EL ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN

| | | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | |
|-------------------|--|--|--|
| <i>ASIGNATURA</i> | <i>Complejidad y formación de profesores I</i> | Asignatura para la adquisición o consolidación de las competencias genéricas. Es de contenido transversal. El conocimiento adquirido es fundamental para el logro académico esperado en los módulos siguientes | |
| | | Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | 3 créditos por 48 h docentes frente a grupo |
| | | | 2 créditos por 48 h clases y asistencia por internet |
| | | Total de créditos asignados: 5 | |

Resumen

Los procesos de formación de los educadores son diversos, heterogéneos, tercos, rebeldes y desbordantes de los marcos que intentan explicarla o clasificarla. Como no configuran una realidad totalmente estable, la complejidad de sus conexiones hace incierto su conocimiento.

Los contenidos de esta asignatura están organizados en tres bloques. En el primero se propone el estudio de las diferentes tradiciones a las que ha respondido la formación de profesores (Liston & Zeichner, 1993); en el segundo se pretende que los doctorandos analicen las diferentes edades por las que ha atravesado el profesionalismo y el aprendizaje profesional de los docentes; finalmente, en el tercer bloque se propone una reflexión crítica a los modos dominantes en la formación y desarrollo profesional para que en un ejercicio productivo de imaginación pedagógica, y más allá del discurso dominante, cada doctorando elabore una teoría personal sobre cómo formar a educadores con capacidad para intervenir en contextos complejos.

Competencia

Identifica críticamente las tradiciones a las que ha respondido la formación de los profesores y las edades por las que el profesionalismo docente ha atravesado, y cambia su teoría personal acerca de la formación y el desarrollo profesional de los educadores por otra sustentada en la perspectiva del pensamiento complejo.

Propósitos

Al término del seminario/taller, el doctorando:

Será capaz de identificar las principales tradiciones a las que ha respondido la formación de profesores y las edades por las que ha travesado la profesión docente.

Aplicará ese conocimiento para caracterizar los diferentes programas de formación inicial y de desarrollo profesional de los educadores, operados en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes de las entidades del noroeste de México.

Evaluación

De acuerdo con la estrategia metodológica didáctica, la evaluación será formativa y sumativa e incluirá las siguientes variables:

Ficha pre-activa única, ficha pre-activa de resumen, ficha post-activa única, participación en wikis, participación en debate.

Referencias

- EIRÍN NEMIÑA, Raúl, Herminia María García Ruso & María Lourdes Montero Mesa (2009). Desarrollo profesional. Perspectivas y problemas, en *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 2. Recuperado el 20 de noviembre de 2009 de <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>>.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- _____ (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.
- HARGREAVES, A. (1999). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional, en B. Ávalos & M.E. NORDENFLYCHT, *La formación de profesores. Perspectivas y experiencias*. Santiago: Santillana.
- JACOBO GARCÍA, H.M. & J.L. Pintos (2003). *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica*. México: SEP, CONALITEG, pp. 29-40. Recuperado el 2 de octubre de 2010 de <<http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad10/cuad10.pdf>>.
- LISTON, D.P. & K.M. Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, cap.1. Madrid: Morata.
- MARCELO, Carlos (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente, en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Fundación Santillana.
- NÓVOA, António (2009). Profesores: ¿el futuro aun tardará mucho tiempo?, en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Fundación Santillana.
- VÉLAZ DE MEDRANO, Consuelo y Denise Vaillant. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Fundación Santillana.
-

| | | |
|--|--|--|
| ASIGNATURA <i>Naturaleza y cambio del saber de los profesores</i> | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | |
| | Es una asignatura para la adquisición o consolidación de las competencias genéricas. Es de contenido transversal. El conocimiento adquirido es fundamental para el logro académico esperado en los módulos siguientes. | |
| | Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | 3 créditos por 48 h docentes frente a grupo |
| | | 2 créditos por 48 h clases y asistencia por internet |
| Total de créditos asignados: 5 | | |

Resumen

Hay una polémica abierta acerca de lo que los educadores deben saber o conocer. Saber cuáles son sus componentes, qué papel juega el saber académico en ellos, el del contexto, o el derivado de la práctica, entre otros, resulta crucial cuando se piensa en el diseño curricular para la formación inicial o el desarrollo profesional de los profesores. Estos son los temas sobre los que versarán los contenidos de aprendizaje del primer bloque.

Los contenidos del segundo, en cambio, ponen en el centro de la discusión la pertinencia de los saberes profesionales del educador y cómo lograr el cambio cuando éstos dejen de responder a las necesidades educativas y problemas que plantea el contexto donde ejerce su profesión.

Competencia

Conoce la naturaleza del saber de los profesores y los procesos que regulan su cambio para fundamentar el diseño de programas de formación y desarrollo profesional que respondan a las necesidades de desarrollo educativo de su contexto de trabajo.

Propósitos

Al término del seminario/taller, el doctorando:

Será capaz de reconocer el carácter heterogéneo del conocimiento/saber profesional.

Construirá una teoría del cambio conceptual adecuada a la naturaleza del saber de los profesores.

Evaluación

De acuerdo con la estrategia metodológica didáctica, la evaluación será formativa y sumativa e incluirá las siguientes variables:

Ficha pre-activa única, ficha pre-activa de resumen, ficha post-activa única, participación en wikis, participación en debate.

 Referencias

- AVALOS, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente, en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Fundación Santillana, pp. 357-371.
- CARR, W. y S. Kemis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CAREY, S. (2004). Bootstrapping and the origin of concepts, en *Daedalus*. Winter. USA: The American Academy of Arts and Science, pp. 59-68. Recuperado el 6 de agosto de 2008 de <<http://www.wjh.harvard.edu/~lds/index.html?carey.html>>.
- castorina, J.A. (2006). El cambio conceptual en psicología: ¿cómo explicar la novedad cognoscitiva?, en *Psikhé*, vol. 15, núm. 2, pp. 125-135. Recuperado el 6 de agosto de 2008 de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000200012&script=sci_arttext>.
- DARLING-HAMMONG, L. y M.W. McLaughling (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México: SEP, CONALITEG. Recuperado el 2 de octubre de 2010 de <<http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad9/cuad9.pdf>>.
- driver R. y J. Easley (1978). Pupils and paradigms: a review of literature related to concept development in adolescent science students, *Stud. Sci. Ed.*, 5, 61-84.
- ESTEBARANZ, Araceli (2001). La naturaleza del conocimiento de los profesores, en *Memorias del Simposium Internacional de Formación de Profesores*. Culiacán, Sinaloa, México: SEPYC, UAS, UDO, ITRC, IFAD.
- HAAFTEN, W. van (2007). Conceptual change and paradigm change. what's the difference, en *Theory and Psychology*, vol. 17 (1), 59-85.
- HATANO, G. (1994). Conceptual Change-Japanese perspectives. Introduction. *Human Development*, 37, 189-197.
- HATANO, G. y K. Inagaki (2003). When is conceptual change intended? A cognitive sociocultural view, en G.M. Sinatra y Paul R. Pintrich, *Intencional Conceptual change*. Mahwah: Erlbaum.
- INAGAKI, K. y Naomi M. (2007). Perspectives on the research history of Giyoo Hatano, en *Human Development*, 50: 7-15.
- LATAPI, Sarre P. (2004). ¿Cómo aprenden los maestros? *Conferencia magistral en el xxxv aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México*. México: SEP, CONALITEG. Recuperado el 2 de octubre de 2010 de <<http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad6/cuad6.pdf>>.
- LIMÓN LUQUE, M. (2004). Conceptual change and the intencional learner as outlined by Paul R. Pintrich, en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 175-184.
- POSNER, G.J, K.A. Strike, P.W. Hewson y W.A. Gertzog (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change, *Science Education*, 66, 211-227.
- VOSNIADOU, S., and W. F. Brewer (1987). Theories of knowledge restructuring in development, *Review of Educational Research* 57:51-67.
- VOSNIADOU, S. (2007a). The cognitive-situative divide and the problem of conceptual change, en *Educational Psychologist*, 42(1), 55-66.
- _____ (2007b). Conceptual Change and Education, en *Human Development*, 50: 47-54.
-

A continuación, se hace una descripción de las asignaturas directamente vinculadas con la adquisición de las competencias específicas que permitirán al doctorando adquirir la suficiencia investigadora y cuyo contenido temático habrá de definirse, una vez que haya optado por uno de los cuatro ámbitos de investigación que prevé el programa.

| | | |
|---|--|--|
| ASIGNATURA <i>Acompañamiento I. Revista a los saberes en el ámbito de investigación</i> | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | |
| | Es una asignatura que facilita la adquisición y desarrollo de las competencias específicas para el logro de la suficiencia investigadora. Su antecedente son las asignaturas. Caja de herramientas I y II; el consecuente es Coloquio I. | |
| | Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | 1 créditos por 16 h docentes frente a grupo 4 créditos por 64 h acompañamiento del director de tesis y por búsquedas y organización y clasificación de la información |
| | Total de créditos asignados: 5 | |

Resumen

Los doctorandos retoman su problema de investigación y hacen una primera explicación conceptual (modelo analítico); junto con ellos realizan un plan de revisión de la literatura a través de la cual precisar los antecedentes de la investigación que pretende realizar y lo pondrán a consideración de su director de tesis. En este seminario el doctorando opta por uno de los ámbitos de investigación previstos en el currículo. Acudirán, además, a un seminario presencial, intensivo, en el que un experto, líder seleccionado en el ámbito de investigación, acudirá a exponer el estado de la cuestión. Al final, los alumnos presentan un monográfico en el que hacen la revisión a la literatura y exponen su primer modelo analítico con el que explican teóricamente el problema de investigación —profesional—planteado.

Competencia

Realizan búsquedas efectivas de información académica, la clasifican de forma creativa y con sentido estratégico escriben un texto monográfico relacionado con su problema de investigación.

Propósitos

Al término de la asignatura, el doctorando:

Conocerá las investigaciones más representativas y de mayor trascendencia en el ámbito de investigación seleccionado, así como las que se han hecho en la última década.

Clasificará la información, según la teoría y método de los que parten.

Construirá el modelo analítico que explica el problema de investigación.

Elaborará un monográfico sobre la revisión hecha.

| | | |
|---|--|--|
| ASIGNATURA <i>Coloquio I. Texto monográfico –Revisión de la literatura</i> | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | |
| | Es una asignatura que facilita la adquisición y desarrollo de las competencias específicas para el logro de la suficiencia investigadora. Los antecedentes y consecuentes de cada uno de ellos son los siguientes: | |
| | Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos (SATCA) | 2 créditos por 32 h por preparación, asistencia y participación en el coloquio I para presentar su monográfico |
| | Total de créditos asignados: 2 | |

Resumen

Exposición pública de su monográfico en el que presentan la revisión hecha a la literatura en el ámbito de investigación correspondiente, según es el problema que han seleccionado, descrito y explicado en cajas de herramientas I y II

Competencia

Expone en público de forma metódica, argumenta y debate la producción de sus saberes y con actitud flexible hace de cada controversia presentada una oportunidad de aprendizaje.

Propósitos

Al término de la asignatura, el doctorando será capaz de:

Tomar conciencia de las debilidades y fortalezas del monográfico presentado.

Hacer un inventario de sugerencias hechas por los participantes en el coloquio.

Reescribirá el monográfico para mejorar su consistencia.

| | | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | | | |
|---|--|--|--------------------|--|--|
| ASIGNATURA <i>Seminarios de tesis I, II, III</i> | | Es un bloque de asignaturas que facilita la adquisición y desarrollo de las competencias específicas para el logro de la suficiencia investigadora. Los antecedentes y consecuentes de cada una de ellas son los siguientes: | | | |
| | | <i>Seminario</i> | <i>Antecedente</i> | <i>Consecuente</i> | |
| | | Seminario de Tesis I | Coloquio I | Seminario de Investigación I | |
| | | Seminario de Tesis II | Coloquio II | Seminario de Investigación II | |
| | | Seminario de Tesis III | Coloquio III | Seminario de Investigación III | |
| | | Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | | 12 créditos por cada seminario tesis equivalente a 32 h por asistencia a tutoría y presentación del plan de trabajo y reflexiones metacognitivas | |
| | | Total de créditos asignados: 4 por cada seminario | | | |

Resumen

Los seminarios de tesis se realizan de manera presencial y virtual en la díada director de tesis/doctorando. Su estrategia principal es la conversación. Cada seminario remite a objetos de reflexión y a problemas diferentes, relacionados con los progresos en el diseño del proyecto de tesis (Seminario de Tesis I), implementación del proyecto, acopio y tratamiento de la información (Seminario de Tesis II) y el análisis de la misma y elaboración del informe de investigación (Seminario de Tesis III).

En la primera sesión de trabajo el doctorando presentará un plan de trabajo y junto con ello una reflexión metacognitiva en tres de sus variables: dificultad de la tarea, síntesis de las condiciones del habilitamiento intelectual correspondiente a su persona y el proceso ejecutivo al que remiten las acciones a realizar para concretar la tarea en cada uno de ellos.

Competencia

Analiza las condiciones de su habilitamiento intelectual, la demanda de la tarea y el proceso a seguir para presentar un plan de trabajo que asegure el progreso en la realización de la investigación con la que formalizará su tesis de grado.

Propósitos

Que el doctorando sea capaz de presentar su plan de trabajo y la reflexión metacognitiva de acuerdo con el producto esperado en cada seminario (Seminario de Tesis I), el proyecto de investigación (Seminario de Tesis II), el Tratamiento de la Información, y Seminario de Tesis III, el Análisis de la Información y Formalización de la Tesis.

| ASIGNATURA <i>Seminarios de Investigación I, II, III</i> | <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | | |
|---|--|--|---|
| | Es un bloque de asignaturas que facilita la adquisición y desarrollo de las competencias específicas para el logro de la suficiencia investigadora. Los antecedentes y consecuentes de cada una de ellas son los siguientes: | | |
| | <i>Seminario</i> | <i>Antecedente</i> | <i>Consecuente</i> |
| | Seminario de Investigación I | Seminario de Tesis I | Acompañamiento II: Diseño del Proyecto de Investigación |
| | Seminario de Investigación II | Seminario de Tesis II | Acompañamiento III: El Tratamiento de la Información Empírica |
| | Seminario de Investigación III | Seminario de Tesis III | Acompañamiento IV: El Análisis de la Información |
| | Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | 4 créditos por cada seminario de investigación equivalente a 64 h por asistencia a tutoría y presentación del plan de trabajo y reflexiones metacognitivas | |
| | Total de créditos asignados: 4 por cada seminario | | |

Resumen

Los seminarios de investigación estarán orientados al desarrollo de habilidades para consolidar las competencias genéricas y específicas que requieren en su formación como investigador. Se realizan en encuentros regionales; algunos serán presenciales y otros virtuales. Los temas derivan de las necesidades generales que se logren percibir en los planes de trabajo y en las reflexiones metacognitivas realizadas por los doctorandos durante los seminarios de tesis I, II, y III. Los de investigación I, II y III, además de atender la formación en ese nivel, también a demandas de información académica o instrumental por ámbito de investigación, programando una serie de presentaciones de experiencias exitosas de investigación y de temas selectos.

Competencia

Selecciona la información que requiere para hacer avanzar con sentido estratégico el desarrollo e implementación del proyecto de investigación.

Propósitos

Consolidar las habilidades como trabajador del conocimiento para seleccionar la información que demanda el progreso de la investigación en desarrollo.

| <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | | | |
|--|---|--------------------|--|
| Son tres espacios curriculares que facilitan la adquisición y desarrollo de las competencias específicas para el logro de la suficiencia investigadora. Los antecedentes y consecuentes de cada uno de ellos son los siguientes: | | | |
| <i>Seminario</i> | <i>Antecedente</i> | <i>Consecuente</i> | |
| Acompañamiento II: Diseño del Proyecto de Investigación | Seminario de Investigación I | Coloquio II | |
| Acompañamiento III: Seminario de Investigación II | Tratamiento de la Información I | Coloquio III | |
| Acompañamiento IV: Tratamiento de la Información II | Seminario de Investigación II | Coloquio IV | |
| Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | 7 créditos por cada semestre de acompañamiento a 112 h por asistencia a tutoría, elaboración y presentación de reportes | | |
| Total de créditos asignados: 7 por cada seminario | | | |

ASIGNATURA

Acompañamiento II, III Y IV (Diseño del proyecto de investigación, tratamiento y análisis de la información)

Resumen

En cada uno de estos espacios curriculares, el director de tesis presentará el programa de acompañamiento a sus alumnos para conciliarlo y hacerle las adecuaciones que se consideren necesarias. Dicho programa se realizará con base en el plan de trabajo y la reflexión metacognitiva presentada por los alumnos en los seminarios de tesis I, II, y III. Los objetos de acompañamiento son el diseño del proyecto de investigación (Acompañamiento I), tratamiento de la información y elaboración de reportes (Acompañamiento II) y análisis de la información, elaboración de los reportes correspondientes y escritura de la tesis (Acompañamiento III).

Competencia

Escribe el proyecto de investigación (Acompañamiento II), organiza, clasifica (Acompañamiento III) y analiza la información empírica recabada para presentar su tesis de grado (Acompañamiento IV), haciendo uso de las habilidades desarrolladas en los módulos curriculares anteriores.

Propósitos

Al término del acompañamiento, el doctorando será capaz de:

Escribir el proyecto de investigación, presentar un reporte de investigación con la información empírica debidamente clasificada y otro con el análisis realizado.

Escribir y presentar el primer borrador de tesis.

| <i>Antecedentes y consecuentes curriculares</i> | | | |
|--|--|-------------------------------|---|
| Son tres espacios curriculares que facilitan la adquisición y desarrollo de las competencias específicas para el logro de la suficiencia investigadora. Los antecedentes y consecuentes de cada uno de ellos son los siguientes: | | | |
| <i>Seminario</i> | <i>Antecedente</i> | <i>Consecuente</i> | |
| Coloquio II. <i>Proyecto de Investigación</i> | Acompañamiento I. Diseño del Proyecto de Investigación | Seminario de Investigación I | |
| Coloquio III. <i>Avances de Investigación</i> | Acompañamiento I. Tratamiento de la Información Empírica | Seminario de Investigación II | |
| Coloquio IV. <i>Primer Borrador de Tesis</i> | Acompañamiento III. Análisis de la Información y Elaboración del Primer Borrador | Seminario de Investigación II | |
| Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) | | | 2 créditos por 32 h por preparación individual, asistencia y participación en cada coloquio |
| Total de créditos asignados: 2 | | | |

Resumen

Los doctorandos presentan públicamente cada uno de los productos que va generando en el proceso de investigación, con la finalidad de que se reflexione críticamente sobre ellos y se identifiquen sus debilidades y fortalezas. Esta exposición pública favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento cruciales, como debatir y argumentar.

Competencia

Expone en público de forma metódica, argumenta y debate la producción de sus saberes y con actitud flexible hace de cada controversia presentada una oportunidad de aprendizaje.

Propósitos

Al término del coloquio, el doctorando será capaz de:

Tomar conciencia de las debilidades y fortalezas de los productos de investigación presentados.

Hacer un inventario de sugerencias hecha por los participantes en el coloquio.

Enriquecer y reescribir el texto presentado para que abandone su vulnerabilidad teórica y metodológica y mejore su consistencia.

5. CONDICIONES DE OPERACIÓN

5.1 DE LOS REQUISITOS DE INGRESO Y SELECCIÓN DE ASPIRANTES

- Requisitos de ingreso

Los aspirantes a ingresar al programa deberán presentar:

- a) Original y copia de su título de maestría o cédula profesional del mismo nivel.
- b) Original y copia de certificado de estudios de maestría.
- c) Original y copia del certificado de su capacidad para comprender textos en inglés.
- d) Original y copia del acta de nacimiento.
- e) Constancia de presentación EXANI III.
- f) Original y copia de certificado médico.
- g) Original y copia de la Carta de Exposición de Motivos.
- h) Original y copia de la descripción por escrito de un problema profesional en su ámbito de trabajo.

- Selección

Se realizará en dos sesiones:

En la primera se aplicará el EXANI III

En la segunda se realizará una entrevista en torno a los contenidos de la carta de exposición de motivos y la descripción del problema profesional presentados por escrito y para explorar sus teorías acerca de la formación de profesores, y su sensibilidad para el cambio conceptual y la innovación en materia de formación docente.

5.2 REQUISITOS DE PERMANENCIA, EGRESO, ACREDITACIÓN DEL PROGRAMA, EN SU CASO, Y GRADUACIÓN

Los requisitos de permanencia

Los requisitos de permanencia se describen según es el módulo curricular, en la Tabla siguiente:

| Módulos | Requisitos |
|---|---|
| Módulo I. Repositorio de Saberes Básicos | Aprobar la totalidad de las asignaturas |
| Módulo II. Repositorio de Herramientas | Aprobar la totalidad de las asignaturas Presentar la construcción empírica del proyecto de investigación |

| | |
|---|--|
| <p>Módulo III. Repositorio de Saberes en el Ámbito de Investigación</p> | <p>Aprobar la totalidad de las asignaturas. Certificado de asistencia al encuentro regional programado en el marco de la asignatura:</p> <p><i>Acompañamiento I: Revista a los Saberes en el Ámbito de Investigación</i></p> <p>Asistir al coloquio de presentación de proyectos de entregar a la coordinación académica del programa educativo: El archivo *.ppt utilizado en la exposición hecha en el coloquio y un DVD con la videograbación de la misma. El texto monográfico, debidamente terminado.</p> |
| <p>Módulo IV. El Proyecto de Investigación</p> | <p>Aprobar la totalidad de las asignaturas. Certificado de asistencia al encuentro regional programado en el marco del seminario de investigación I. Entregar a la coordinación académica del programa educativo: El archivo *.ppt utilizado en la exposición hecha en el coloquio y un DVD con la videograbación de la misma. El proyecto de investigación debidamente terminado.</p> |
| <p>Módulo V. El Tratamiento de la Información</p> | <p>Aprobar la totalidad de las asignaturas. Certificado de asistencia al encuentro regional programado en el marco del seminario de investigación II. Entregar a la coordinación académica del programa educativo: el archivo *.ppt utilizado en la exposición hecha en el coloquio y un DVD con la videograbación de la misma. Un reporte del avance de investigación</p> |
| <p>Módulo VI. Formalización y Divulgación</p> | <p>Aprobar la totalidad de las asignaturas. Certificado de asistencia al encuentro regional programado en el marco del seminario de investigación III. Entregar a la coordinación académica del programa educativo: el archivo *.ppt utilizado en la exposición hecha en el coloquio y un DVD con la videograbación de la misma. Informe final de investigación/primer borrador de tesis.</p> |

El programa de doctorado tiene un carácter integrado con orientación a la investigación y supone dos tipos de egresados (Diplomado y doctorado).

En ese sentido, prevé certificaciones al término de los módulos I, y II. Esto significa que aquellos estudiantes que decidan no continuar sus estudios de doctorado y que hayan terminado debidamente el primer módulo recibirán constancia del diplomado *en competencias básicas para aprender a aprender en la profesión*; quienes terminen el segundo módulo y que también hayan decidido no continuar con los estudios previstos en el programa integral, obtendrán una constancia que acredita el *diplomado en competencias básicas para seleccionar, describir y explicar problemas profesionales*.

| Módulo | Tipo de acreditación |
|---|---|
| Módulo I. Repositorio de Saberes Básicos | Diplomado en competencias básicas para aprender a aprender en la profesión. |
| Módulo II. Repositorio de Herramientas | Diplomado en competencias básicas para seleccionar, describir y explicar problemas profesionales. |

El programa de Doctorado tendrá una duración de seis semestres y debido a su orientación hacia el desarrollo de una teoría general de las profesiones está diseñado para ser realizado por personal académico en servicio interezado en hacer contribuciones teórico metodológicas que expliquen de otro modo la formación y el desarrollo profesional de los educadores. Supone una estrategia metodológica y didáctica mixta por alternar *sesiones virtuales y presenciales cara a cara*. Cuarenta horas de trabajo presencial intensivo y 20 horas de trabajo virtual en la plataforma educativa (tareas, wiki y chat, debates, respuesta a instrumentos electrónicos para la autorregulación del aprendizaje, etc.). Todos los componentes curriculares (módulos y asignaturas) están diseñados para que los estudiantes presenten su examen de candidatura al doctorado, de acuerdo con el manual de procedimientos, y que posteriormente se proceda a hacer la corrección final para que en un plazo máximo de seis meses presente la versión final de su tesis corregida para su defensa pública.

5.3 LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS

Las asignaturas de los módulos se desarrollarán de forma secuencial. No será de manera simultánea. Esto significa que cada vez que termine una asignatura empezará la otra, según calendario establecido. La atención docente de las asignaturas hasta el tercer módulo se realizará con dos profesores. Uno de ellos atenderá las necesidades de acompañamiento virtual de los alumnos y el otro será responsable de atender las sesiones presenciales. A partir del primer semestre, los alumnos recibirán el acompañamiento y la atención tutorial de un profesor experimentado o investigador con publicaciones en formación y desarrollo profesional de los educadores. El acompañamiento se realizará en un Comité Tutorial que se instituirá por línea en cada entidad federativa participante en la región.

5.4 LA PROPUESTA METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La estrategia metodológica y didáctica es constructivista y hace de la autorregulación del proceso de aprendizaje la principal estrategia para contribuir a la transición del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje. Está integrada por tres momentos:

El primero se denomina pre-activo. Es de trabajo virtual; se realizará a distancia del lunes al jueves de cada semana. Está pensado para activar el conocimiento previo relacionado con el tema de estudio y para dar las primeras aproximaciones a su comprensión conceptual. En este momento, el estudiante del programa escribirá dos tipos de fichas pre-activas. En una de ellas se referirá a sus creencias sobre el tema que se conversará en el segundo momento o sesión presencial —interactiva— y, en la otra, escribirá un resumen con las ideas principales de las referencias bibliográficas básicas. Además de elaborar las fichas, los participantes contestarán un cuestionario de diagnóstico cada vez que inicie un bloque temático en cualquiera de las asignaturas.

El segundo es presencial —interactivo—. Se realizará los días viernes y sábado de cada semana. En él se genera un ambiente de aprendizaje que hace propicia la enseñanza recíproca y la cooperación. En este caso, la ayuda mutua y la conversación funcionarán como estrategias preferentes del trabajo pedagógico, de acuerdo con un guión previamente establecido.

El tercero de los momentos se denomina post-activo. Es no presencial y se realiza *en línea*. Su propósito principal es promover el aprendizaje autorregulado. Lo que se quiere en este momento es que los participantes revisen sus avances, hagan un inventario de sus dudas conceptuales, tomen conciencia de ellas y actúen proactivamente en la superación de las mismas y en la mejora de sus aprendizajes.

Este es el momento en el que los estudiantes escriben la ficha post-activa única, correspondiente a la asignatura en turno. En ésta, como se ha dicho, se hace una reflexión —metacognitiva— con el propósito de tomar conciencia de sus principales logros cognoscitivos y proceder a la autorregulación de los mismos. La ficha post-activa debe incluir cuando menos los tres criterios siguientes:

- a) Evidencia empírica de autorregulación del proceso de aprendizaje propio.
- b) Manejo conceptual como resultado de las conversaciones grupales y de sus lecturas a las referencias bibliográficas básicas.
- c) Uso de los conceptos como prótesis intelectual para explicar y comprender sus realidades y objetos profesionales. En este caso, se refiere a la pertinencia de los principios básicos de los contenidos de aprendizaje de cada uno de los bloques temáticos para generar una teoría sistémica acerca de la de la formación y el desarrollo profesional de los educadores de nuestro país.

5.5 MECANISMOS DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Las variables a considerar en la evaluación de los aprendizajes en las asignaturas son:

- a) Elaboración de fichas pre-activas para la exploración y toma de conciencia del conocimiento previo académico o intuitivo sobre los bloques temáticos en cada asignatura.
- b) Fichas pre-activas de resumen de los materiales de estudio.
- c) Ficha post-activa -única.
- d) Participación en wiki's.

- e) Participación en los debates.
- f) Asistencia y puntualidad a las sesiones presenciales.

El programa mantendrá como política institucional para el estímulo de la producción pedagógica de sus alumnos y profesores, la publicación de un monográfico semestral en una revista creada para el efecto con los trabajos presentados en cada evento regional (coloquios y encuentros) realizados en cada módulo.

Vale destacar, finalmente, que el programa de tutorías está integrado en el seminario de tesis y en los talleres de acompañamiento.

6. EL SEGUIMIENTO DE LA OPERACIÓN DEL PROGRAMA

6.1 SEGUIMIENTO DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR

Los mecanismos para el registro y análisis de la información de la trayectoria de los estudiantes desde su ingreso, considerando su permanencia hasta su egreso se realizará mediante los procedimientos administrativos prevalecientes en la institución. En ese sentido, se operará el sistema integral de tutorías y se preverá oportunamente cada etapa de acompañamiento implicada en el seminario de tesis y de acompañamiento académico.

6.2 SEGUIMIENTO Y DOCUMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para dar seguimiento a la experiencia y conocer sus resultados se realizarán registros de observación de clase a cargo de los alumnos. Para el efecto, utilizarán el wiki como recurso que facilita la elaboración compartida. El profesor, además, escribirá su diario, dejando una nota electrónica, asegurada, elaborada también en wiki, después de cada sesión en la que describa su experiencia docente. Es importante decir que el profesor destacará en él aquellos componentes que le resultaron efectivos tanto como los que no lo fueron.

Además de esos recursos, la experiencia habrá de documentarse con cada uno de los productos generados en los seminarios de investigación de tesis, en los talleres de acompañamiento y eventos estatales.

6.3 EVALUACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

El Colegio Regional de Directores de la UPN integrará un Comité Académico Consultivo Regional del programa educativo; será presidido por el director que elija el colegio y su secretario técnico será el coordinador académico del programa. Durará seis semestres en funciones y tendrá a su cargo la documentación de la trayectoria de la generación de alumnos en curso para alimentar el proceso de evaluación y actualización del plan de estudios.

El Comité Académico se integrará con cada coordinador de ámbito de investigación. Ellos discutirán acerca de las estrategias y procedimientos técnicamente recomendables para proceder a actualizar el plan de estudios. La actualización se hará de forma progresiva y cada vez que concluya el estudio de un módulo.

El seguimiento de egresados es otra función que tendrá a su cargo este Comité. La estrategia más adecuada se definirá colegiadamente, una vez que este posgrado, de nueva creación, tenga egresados en ejercicio profesional.

6.4 VINCULACIÓN

Se tiene previsto que el programa se realice de manera coordinada con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa por ser sede de dos posgrados ubicados en la región, incorporados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad de CONACYT, con la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional y con Personal Académico de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Escuela Normal de Sinaloa, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Madrid, de Santiago de Compostela, la Universidad de Sevilla, la Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia/Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. En cada una de esas Instituciones se tienen relaciones con el personal académico con el perfil y el ánimo de colaborar con este programa de doctorado, lo que puede favorecer, también la movilidad nacional e internacional de estudiantes y profesores.

6.5 PLANTA DOCENTE

La planta docente estará integrada por los profesores siguientes:

| <i>Nombre</i> | <i>Grado máximo de estudios</i> | <i>Adscripción</i> |
|-------------------------------|---------------------------------|---------------------|
| Miguel Ángel Rosales Medrano | Doctorado | Unidad UPN/Culiacán |
| Aniseto Cárdenas Galindo | Doctorado | Unidad UPN/Culiacán |
| Fidencio López Beltrán | Doctorado | Unidad UPN/Culiacán |
| Héctor Manuel Jacobo García | Doctorado | Unidad UPN/Culiacán |
| Ramón Ismael Alvarado Vázquez | Doctorado | Unidad UPN/Mazatlán |
| José Manuel León Cristerna | Doctorado | Unidad UPN/Mazatlán |
| Miguel Ángel Ramírez Jardines | Doctorado | Unidad UPN/Mazatlán |
| Enrique Mata González | Doctorado | Unidad UPN/Mexicali |
| José Luis Molina Hernández | Doctorado | Unidad UPN/Mexicali |
| Hedgart Ojeda Famanía | Doctorado | Unidad UPN/La Paz |
| Óscar Cano Mancio | Doctorado | Unidad UPN/La Paz |

| | | |
|--------------------------------------|-----------|--|
| Pedro Barrera Valdivia | Doctorado | Unidad UPN/Chihuahua |
| Guillermo Hernández Orozco | Doctorado | Unidad UPN/Chihuahua |
| Esther López Corrales | Doctorado | Unidad UPN/Chihuahua |
| Pedro Rubio Molina | Doctorado | Unidad UPN/Chihuahua |
| Juan Gabriel López Ochoa | Doctorado | Unidad UPN/Tijuana |
| Daniel Hernández | Doctorado | Unidad UPN/Tijuana |
| Ignacio Anaya Moreno | Doctorado | Unidad UPN/Tijuana |
| Arnulfo Sánchez Ochoa | Doctorado | Unidad UPN/Tijuana |
| Jesús Enrique Mungarro Matus | Doctorado | Unidad UPN/Hermosillo |
| Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante | Doctorado | Unidad UPN/Hermosillo |
| Guadalupe González | Doctorado | Unidad UPN/Hermosillo |
| Fernanda Aragón Moreno | Doctorado | Unidad UPN/Hermosillo |
| Emilia Castillo Ochoa | Doctorado | Universidad de Sonora |
| Lidya Zallas Córdova | Doctorado | Unidad UPN/Navojoa |
| Loreto Cecilio García Rembao | Doctorado | Unidad UPN/Navojoa |
| Reyna Isabel Piza Gutiérrez | Doctorado | Instituto Tecnológico de Sonora |
| Martha Cecilia Mikev | Doctorado | Colegio de la Frontera Norte, Subsede Nogales |

Podrían participar en calidad de profesores invitados los investigadores siguientes:

| Nombre | Grado máximo de estudios | Adscripción |
|--------------------------|--------------------------|--|
| Ángel Díaz-Barriga | Doctorado | Universidad Nacional Autónoma de México |
| Georgina Delgado | Doctorado | Universidad Nacional Autónoma de México |
| Frida Díaz-Barriga Arceo | Doctorado | Universidad Nacional Autónoma de México |
| Rodrigo López Zavala | Doctorado | Universidad Autónoma de Sinaloa |
| Eustolia Durán Pizaña | Doctorado | Universidad Autónoma de Sinaloa |
| Eduardo Remedi | Doctorado | Instituto Politécnico Nacional |
| Eliseo Guajardo | Doctorado | Secretaría de Educación del Estado de Guerrero, México |
| Araceli Estebaranz | Doctorado | Universidad de Sevilla, España |
| Carlos Marcelo | Doctorado | Universidad de Sevilla, España |

| | | |
|---------------------|-----------|---|
| Pilar Mingorance | Doctorado | Universidad de Sevilla, España |
| María Luisa Padilla | Doctorado | Universidad de Sevilla |
| Miguel Santos Rego | Doctorado | Universidad de Santiago de Compostela, España |
| Juan Delval | Doctorado | Universidad Nacional de Educación a Distancia, España |
| Mario Carretero | Doctorado | Universidad Autónoma de Madrid |
| Cristina del Barrio | Doctorado | Universidad Autónoma de Madrid |
| Liliana Jacott | Doctorado | Universidad Autónoma de Madrid |
| José Antonio León | Doctorado | Universidad Autónoma de Madrid |
| Amparo Moreno | Doctorado | Universidad Autónoma de Madrid |
| Alejandra Navarro | Doctorado | Universidad Autónoma de Madrid |
| Elena Martín | Doctorado | Universidad Autónoma de Madrid |
| Ana Rodríguez | Doctorado | Universidad Autónoma de Madrid |
| Paula Carlino | Doctorado | Universidad de Buenos Aires, Argentina |

6.6 FIGURAS DE GESTIÓN

La organización del Programa de Doctorado cuenta con cuatro niveles: La Comisión Ejecutiva, el Comité Académico Regional, la Coordinación Regional y las Coordinaciones Estatales. La caracterización de estas instancias es la siguiente:

Comisión Ejecutiva

Integración. Se integra con los directores de las Unidades de la UPN de la Región Noroeste, más el coordinador regional del Programa.

Funciones

- Determinar las estrategias para el desarrollo del programa.
- Ministrar los recursos humanos y materiales que se requieran.
- Evaluar y dar seguimiento al desarrollo del Programa de Doctorado, apoyada por el Comité Académico Regional.

Reuniones ordinarias: una por semestre.

Reuniones extraordinarias: las que sean necesarias.

Sede: itinerante, de acuerdo con la decisión de la Comisión Ejecutiva.

Comité Académico Regional

Integración. Se integra con los coordinadores estatales del doctorado y el coordinador Regional.

Funciones

- Asumir y aplicar las políticas y estrategias determinadas por la Comisión Ejecutiva.
- Definir las líneas de acción por la instrumentación eficiente del Programa de Doctorado.
- Elaborar el plan de desarrollo del Programa de Doctorado.
- Establecer el Plan Operativo Anual (POA) con expresión en cada entidad federativa participante.
- Determinar la planta docente para cada módulo.
- Establecer los mecanismos para la aplicación del modelo curricular y pedagógico del doctorado.
- Determinar las formas y los procedimientos de la selección de los aspirantes a participar en el Programa de Doctorado.
- Dar seguimiento y evaluar el Desarrollo del Programa de Doctorado.
- Participar en el desarrollo de las actividades que impulsará el coordinador regional.

Nota: muchas de las actividades que se enuncian en este apartado se aclaran en las funciones del coordinador regional.

Coordinación Regional

Integración: se integra por un coordinador. Hace equipo con los coordinadores estatales del programa que constituyen el Comité Académico Regional.

Funciones

- Dirigir el proceso de desarrollo del Programa de Doctorado.
- Encabezar las gestiones para el registro del programa en el PNP.
- Realizar gestiones para concursar por recursos para este programa.
- Coordinar la designación de docentes para los módulos del programa en cada entidad federativa participante, en conjunto con el Comité Académico Regional.
- Dar seguimiento al desarrollo de cada uno de los módulos.
- Evaluar el proceso de desarrollo del programa.
- Coordinar la realización de los encuentros y coloquios académicos semestrales.
- Promover y coordinar las reuniones de los académicos del posgrado.
- Mantener las relaciones y contactos con los docentes externos.
- Proponer actividades y eventos de formación cocurricular.
- Elaborar y presentar informes semestrales a la Comisión Ejecutiva del Programa de Doctorado.

- Supervisar los procesos administrativos inherentes a la ejecución del programa y los servicios escolares para los alumnos.
- Elaborar los reportes que se requieran oficialmente.
- Coordinar el desarrollo de la investigación educativa que se impulse desde el Programa de Doctorado.
- Coordinar las reuniones del Comité Académico Regional.
- Encabezar las reuniones académicas con los docentes del programa.
- Promover el trabajo colegiado en la ejecución del programa de posgrado.
- Representar a la región en actos académicos o de gestión relacionados con el Programa de Doctorado.
- Administrar los recursos financieros del doctorado que le sean asignados. El 10% de los recursos obtenidos por el pago de las cuotas de inscripción de los estudiantes se asignará a la Coordinación Regional para su funcionamiento.

Reuniones ordinarias con los coordinadores estatales: una reunión por semestre.

Reuniones extraordinarias: cuando sea necesario

Sede: Unidad de la UPN donde radique el coordinador del doctorado.

Coordinación Estatal

Los coordinadores estatales son coadyuvantes en el cumplimiento de las funciones del coordinador regional en el ámbito de su entidad federativa. Con la finalidad de precisar algunas de sus particularidades, se indican las siguientes funciones:

- Difusión de la convocatoria a participar en el doctorado.
- Coordinar el proceso de selección.
- Establecer, conjuntamente con los directores de las unidades del estado y el coordinador regional, la sede del grupo.
- Gestionar las condiciones operativas para el desarrollo del doctorado.
- Participar en la designación de la planta docente de cada módulo del programa de acuerdo con el coordinador regional.
- Proporcionar los servicios administrativos necesarios a los estudiantes del doctorado.
- Gestionar servicios de apoyo institucional a la formación profesional de los doctorantes.

Se insiste en señalar que todas las funciones del coordinador regional serán respaldadas con el trabajo de los coordinadores estatales.

Control Escolar

La sede de la Coordinación Regional realiza el trabajo administrativo, relativo al Control Escolar. Entre las actividades que se realizarán se identifican las siguientes:

- El proceso de selección se realiza estatalmente.
- En la sede estatal del grupo se generan los expedientes de los alumnos.

- Los expedientes de los alumnos se registrarán en Control Escolar de la entidad federativa y simultáneamente se turna copia a Control Escolar de la Sede Regional (se da por hecho que las autoridades educativas estatales autorizarán el desarrollo del Programa de Doctorado y generarán, si es necesario en su lógica operativa y de control, el registro correspondiente).
- Los expedientes se integran al Control Escolar de la sede regional.
- Las calificaciones de cada módulo (semestrales) se turnarán simultáneamente a Control Escolar del estado y a control Escolar de la Sede Regional.
- Toda la documentación oficial relativa a los estudios de doctorado, durante el proceso, será emitida por la Sede Regional.
- Los certificados y títulos serán avalados por las autoridades de la UPN de la región (en cada entidad federativa). Se emitirán bajo el mismo formato regional.
- El proceso de desarrollo del doctorado se reportará periódicamente a las autoridades centrales de la UPN.

Manejo financiero del doctorado

El doctorado se desarrollará en un esquema cuasifinanciable. Significa que la mayor parte de su funcionamiento será cubierto por las cuotas de los estudiantes. El resto, son las aportaciones de las unidades, vía infraestructura, equipamiento, servicios y personal docente asignado al programa. El manejo de los recursos captados será responsabilidad del coordinador regional, de los directores y jefes departamentales de las Unidades UPN, sede del Programa de Doctorado en el noroeste de México.

El procedimiento será el siguiente:

- El alumno realiza su pago en la sucursal bancaria y cuenta que se le indique.
- La copia de la ficha bancaria se entrega a la coordinación administrativa de la Unidad de la UPN que funja como sede estatal.
- El director de Unidad y el coordinador estatal del doctorado abrirán una cuenta mancomunada para el manejo oportuno y adecuado de los recursos financieros.
- El 10% de los ingresos generados por las cuotas de los alumnos del doctorado serán remitidos a la Unidad UPN/Sede Regional para los gastos de operación de la Coordinación Regional.
- La Coordinación Regional del doctorado abrirá una cuenta mancomunada con el director de la Unidad UPN/Sede Regional para el manejo transparente de los recursos.
- El coordinador regional, auxiliado por los equipos administrativos de las Unidades UPN/Sede en la región del noroeste de México entregará informes periódicos a la Comisión Ejecutiva del Programa de Doctorado.
- Los recursos del Programa de Doctorado se emplearán para la organización de coloquios, encuentros, estancias de profesores externos/visitantes, actividades de coordinación, seguimiento y evaluación.
- Se tiene la previsión curricular de crear tres espacios de acompañamiento para la gestión del conocimiento y el aseguramiento de la calidad formativa de cada uno de los

doctorandos. Dichos espacios son: *a)* comités tutoriales, *b)* congresos regionales, y *c)* coloquios estatales.

Los comités tutoriales

Los comités tutoriales representan el espacio de interlocución colectiva más importante de que dispone el doctorando para recibir el acompañamiento, según sean sus necesidades de conocimiento y habilitamiento intelectual para realizar la investigación comprometida con la mejora profesional o científica que se haya planteado.

Los comités, como tales, serán los responsables de hacer el seguimiento al desempeño de cada alumno participante en el doctorado, de acuerdo con el ámbito de investigación seleccionado.

Se integrarán cuatro comités tutoriales en cada uno de los estados participantes en el Programa de Doctorado. Su constitución se corresponderá con cada ámbito de investigación, también llamado línea de generación y aplicación del conocimiento: preformación y formación inicial de los educadores, iniciación a la enseñanza, desarrollo profesional y gestión educativa.

En cada Comité Tutorial participará el director de tesis, un experto en el ámbito y otro en métodos de investigación en la formación de profesores o en gestión educativa.

Los encuentros regionales

Tienen un carácter itinerante y se realizarán uno cada semestre. Son el *equivalente curricular a los seminarios de investigación*. Funciona con profesores expertos e investigadores líderes en los ámbitos de investigación. Su objetivo es la exposición de aquellos *temas selectos* que habrán de responder a las necesidades generalizadas de conocimiento presentadas por los alumnos y de habilitación para la investigación.

Es un evento semestral que congregará a todos los actores académicos del programa a nivel regional. Será un espacio en el cual los alumnos recibirán a educadores exitosos que exponen sus buenas prácticas y el proceso de sistematización experimentado en ello, o bien a investigadores profesionales con liderazgo nacional e internacional en los temas de interés general de los alumnos definidos con pertinencia para cada congreso por parte del Comité Académico del programa de doctorado.

Los coloquios estatales

Es un espacio académico en el cual los doctorandos presentan públicamente y ante su comité tutorial los avances de su investigación. Se realiza de forma periódica cada semestre o en cada módulo con excepción sólo del primero, que no lo prevé. Su objetivo principal es evaluar los progresos de los alumnos y hacer un inventario de las observaciones teóricas y metodológicas realimentadoras al proceso seguido en la investigación, hechas por parte de sus pares y por el comité tutorial correspondiente.

Recuperar las observaciones es una acción sustantiva, porque de ello dependerá la elaboración la reflexión metacognitiva que habrá de elaborar cada doctorando sobre su pro-

ceso, lo que guiará las acciones del seminario de tesis y la elaboración del plan de trabajo para el acompañamiento en el proceso de investigación.

En este mismo espacio académico se presentará el examen para la obtención de la candidatura doctoral.

6.7 INFRAESTRUCTURA

Las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el noroeste de México tienen una tradición en formación de profesores superior a los treinta años. Cuentan con la infraestructura y equipamiento suficiente y con la calidad necesaria para responder a las necesidades de un programa como el que aquí se describe. Disponen de aulas equipadas con proyector, pizarra electrónica, señal de internet wifi en todo el espacio de las Unidades UPN. Una biblioteca en cada unidad, un aula de medios debidamente equipada para treinta plazas con acceso a la plataforma educativa Moodle o EDU20 al servicio de los alumnos y una sala de audiovisual con capacidad para cien plazas.

REFERENCIAS

- ARNAUT, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, cap. 1. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Francia: UNESCO, Fundación Santillana.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal
- _____ (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.
- HARGREAVES, A. (1999). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional, en B. Ávalos & M.E. Nordenflycht, *La formación de profesores. Perspectivas y experiencias*. Santiago: Santillana.
- JACOBO GARCÍA, H.M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*, cap. 4, pp. 105-112. México: Plaza y Valdés.
- LISTON, D. y K. Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, Fundación Paideia.
- MORIN, E. (2002). *La mente bien ordenada*, cap. 8, La reforma del pensamiento, tercera edición, Barcelona: Seix Barral.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). La investigación didáctica: modelos y perspectivas, en Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal-Universitaria.



*Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis
en Formación de Profesores,*
de la Universidad Pedagógica Nacional,
terminó de imprimirse en mayo de 2011,
México, DF.
Tiraje: 1,000 ejemplares.