



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Calidad en la Educación Media Superior:

Desempeño Docente

Modalidad de titulación: Tesis

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

PRESENTA

Lujano Rivero Cuitláhuac Luis

Asesora: Patricia Delgado Monroy

ENERO 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Si soy docente debo hacerlo con calidad y siendo un verdadero interlocutor de esta generación social e impulsando las posibilidades, por ello vivo siempre participando y capacitándome para poder impulsar procesos de calidad.

El compromiso de todas las instituciones de Educación Medio Superior es el de apoyar las iniciativas de los docentes para lograr profesionales capaces de promover el desarrollo sustentable para todos y todas por ello en cada una de mis asignaturas integro la investigación, la docencia, la extensión y reflexión para la acción, pilares fundamentales de la educación.

No es fácil para un docente formar con tanta diversidad, pero no es imposible.

Muchas son las horas de trabajo de Internet no pagado, correcciones de informes, escuchar y mejorar exposiciones, calificar actividades de fomento de valores y actitudes tratando de ser justo, lo cual es un poco difícil, pero lo hacemos y grande es mi satisfacción cuando puedo impulsar acciones que muchas veces se desbordan mis expectativas y los grupos me superan dándome sorpresas agradables y me digo: mira eso, que maravilla!, no lo había pensado!, eso me gusta, porque he logrado lo que quería, seres autónomos e independientes.

Finalizo diciendo que es posible una docencia desarrolladora e innovadora en la Educación Media Superior, que aunque vengan de sectores empobrecidos y con lagunas o con deficiencias debemos ayudar para que eleven su autoestima y comprendan las causas de las mismas. Debemos pulir e impulsar para un mundo demandante pero al cual debe dar el frente y salir airoso cumpliendo con su deber y siendo feliz también, en eso creo y eso profeso en cada una de mis clases. Me dicen que se los transmito y eso me gusta e igual me dicen que si tú no estás convencido/a no lograrás formar bien.

Índice

Introducción.....	4
Objetivos.....	8
Metodología.....	9
Capítulo 1	
¿Qué es calidad en educación?	
1.1 Concepto de calidad.....	10
1.2 Concepto de educación.....	18
1.3 Concepto de calidad en la educación.....	20
Capítulo 2	
Educación Media Superior	
2.1 Historia de la Educación Media Superior en México.....	28
2.2 La Educación Media Superior en el Plan Nacional de Educación 2006-2012...31	
2.3 Reforma Educativa de la Educación Media Superior.....	35
2.4 Sistema de la Calidad de Educación.....	42
2.4.1 Factores de la calidad de Educación.....	44
2.4.2 Modelos de escolarización.....	46
Capítulo 3	
La formación docente en la Educación Media Superior	
3.1 Educación o Formación.....	61
3.1.1 Los modelos tradicionales y su presencia en las concepciones sobre capacitación y profesionalización de los docentes de EMS.....	62
3.2 Etapas de la creación de un docente y sus implicaciones.....	64
3.2.1 La formación docente inicial.....	64
3.2.2 ¿Cuáles son los componentes al formar docentes?.....	66
3.2.3 Algunos elementos para repensar la formación docente...67	
3.2.4 ¿Qué necesitan aprender los maestros?.....	70
3.3 Áreas de competencia docente.....	73
3.3.1 Formación más que capacitación.....	74

3.3.2 La capacidad para innovar.....	76
3.3.3 El trabajo en grupo.....	76
3.3.4 Las tareas en casa.....	77
3.3.5 La adaptación del currículo.....	77
3.3.6 La elaboración de pruebas, la evaluación y la promoción...	77
3.3.7 La participación de la comunidad.....	78
3.3.8 La organización de actividades extra-escolares.....	78

Capítulo 4

Dimensiones del desempeño docente

4.1 Desempeño docente.....	81
4.2 Conducción del proceso docente-educativo.....	84
4.2.1 Capacidades pedagógicas.....	91
4.2.2 Características del docente.....	94
4.3 Emocionalidad.....	96
4.4 Responsabilidad laboral.....	101
4.5 Relaciones interpersonales.....	104
4.6 Resultados con su labor educativa.....	107

Capítulo 5

Propuesta para la evaluación del desempeño docente

5.1 Observación de clases.....	119
5.2 Portafolio.....	126
5.3 Autoevaluación.....	128

Conclusiones

Anexos

Bibliografía

Introducción

El sistema educativo mexicano enfrenta los problemas de pobreza, desigualdad e insuficiente desarrollo, parece estar comenzando en un nivel inesperado: la Educación Media Superior (EMS). Aún cuando es claro transformar la deficiente calidad de la Educación Básica debiera ser la prioridad, y ampliar el acceso a la Educación Superior constituirá el principal reto en el futuro, la situación de la EMS permitirá introducir cambios notables con efectos profundos en un plazo relativamente corto, y todo indica que tales reformas están en curso.

En este panorama la calidad de la Educación Básica es fundamental por varios motivos. Por una parte, la Educación Primaria es el principal activo educativo de los pobres, buena parte de su potencial productivo dependerá de la eficacia de su enseñanza y la pertinencia de lo aprendido. Por otro, lado que la Educación Básica prácticamente tiene cobertura universal, la desigualdad en capital humano entre sus estudiantes dependerá de las diferencias en la calidad de la educación, si bien los conocimientos y destrezas aprendidas también estarán ligados al nivel socioeconómico inicial.

Esto lleva a considerar especialmente a la EMS, cuya matriculación está aumentando gracias a la gran cobertura de la Educación Básica, con el gran desafío de retener a sus alumnos y permitirles graduarse. Además, la Educación Básica, pese a sus deficiencias, cumple con un papel formativo, más que de adquisición de conocimientos y competencias para el trabajo, la EMS es el vínculo más importante entre el sistema escolar y el mercado laboral, aún más que la Educación Superior, debido al número de estudiantes que involucra.

Desafortunadamente, la EMS cayó en un descuido desde el punto de vista de las políticas y normatividad nacionales.

Disponer de una plataforma docente caracterizada por perfiles de calidad en términos de competencia en concordancia con la tesis de reforma educativa para el bachillerato a nivel nacional. De ahí la necesidad de proyectar un marco de competencias caracterizadas para el estudiante y el docente, posibilitando el proceso de interfaces didácticas vías las competencias como parte de la reestructuración de los sistemas educacionales del siglo XXI.

Insistiendo en centrar la tesis de que toda construcción de perfiles orientados al mejoramiento educativo, está orientado a la educación para la vida. En este estado de cosas, el docente es una figura central si su caracterización sustantiva supera de facto la educación sustentada en el acto autoritario y de transmisor de conocimientos para convertirse en un agente de cambio e innovación, en concordancia con los escenarios del aprendizaje autónomo.

En la primera parte de este trabajo se tratará la elevación de los niveles de calidad de la educación, objetivo de este trabajo supone primero su clarificación del concepto de calidad y de sus implicaciones; si no sabemos muy bien lo que es calidad no podremos definirla, y si no podemos definirla tampoco podemos evaluarla, y si no podemos evaluarla no podremos conseguirla, y si no podemos conseguirla, lo más fácil es que al final nos olvidemos de ella.

Quizá el punto de partida adecuado es poder clarificar tanto teórica como operacionalmente que entendemos por una educación de calidad, solo así se podrá entender e identificar las políticas educativas que han de conducirnos a la meta de lograr una educación de calidad para todos.

En un segunda parte se enfocará en dar a conocer desde cuándo es que en México se empieza a hablar de la educación de calidad en el nivel medio superior para tener un referendo histórico. Además de como es atendida a través de políticas educativas con la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que se lleva a cabo actualmente en el territorio nacional. Cualquier

iniciativa de reorientación de la RIEMS debe partir de los avances que han conseguido las distintas modalidades y subsistemas, y aprovechar los aprendizajes que se derivan de las experiencias de manera que la EMS en el país se quiere ubique a la vanguardia internacional.

En una tercera parte, para poder visualizar el campo del desempeño docente es necesario dar un repaso previo a los diversos términos con que se hace referencia a la educación permanente de adultos. Y eso por dos motivos: por un lado, porque la formación docente se incluye, obviamente, dentro del ámbito de la educación y, por otro, porque forma parte de un sistema educativo de un país.

En la cuarta parte, se hace una revisión de la profesionalidad de la docencia haciendo referencia no sólo al tipo de actividad económica que realiza, al tipo de servicio público que presta, a la relevancia de este servicio en relación al desarrollo de la sociedad y del género humano, sino también a la necesaria calificación y calidad profesional, con la que se espera que lo haga.

Por último después de revisar lo anterior se propondrá una sugerencia para la evaluación del desempeño docente, evidenciando la indispensable integración que tiene que darse tanto en el plano de las especialidades con los aspectos pedagógicos como en el de las teorías y prácticas; con idéntica intención se insiste en la urgencia de favorecer los contactos tempranos con el quehacer profesional.

Al docente le ha correspondido históricamente la función social de la educación en el marco institucional de la escuela. Sin embargo, hoy se debate alrededor de este tema hasta el propio papel del maestro de la EMS, a partir del deterioro de su rol al perder la exclusividad de la educación que comparte, muchas veces en desventaja, con otras instituciones, grupos, organizaciones sociales y medios de comunicación, sin ser la única causa del deterioro.

Los problemas en la actualidad con la RIEMS, podrían ser dos fundamentalmente: el primero, ¿cómo dar educación de calidad?, partiendo del supuesto de saber que es una educación de calidad; el segundo es ¿cómo hacerlo para todos?

Podemos distinguir entonces una dimensión político-técnica ¿qué es educación de calidad?, y otra dimensión relacionada con la gestión y la administración: ¿cómo se brinda esa educación para todos?

Con base en la anterior surgen las siguientes preguntas ¿Cómo cualificar a la persona que se quiere formar? ¿Qué concebir por educación, enseñanza y aprendizaje? ¿Cuáles son los contenidos de la cultura que el currículo escolar debe incluir? ¿Qué vías debe de utilizar la escuela para enseñar? ¿Qué relación debe de tener la escuela con la sociedad? Y como punto principal de esta tesis surgen estas preguntas claves *¿Cuál es el papel de la escuela y qué maestro hay que formar? ¿Cuál es la función y cómo evaluarlo?* Con esta investigación se pretende dar respuesta y propuesta para ayudar o mejorar el desempeño docente en EMS.

Objetivos.

General: Analizar las necesidades del docente de la EMS en México, para motivar su desempeño en la Calidad Educativa.

Particulares:

- Valorar conceptos básicos como calidad y su evolución; educación y así poder clarificar que es la calidad de la educación.
- Valorar la situación actual de la calidad de EMS con sus perspectivas, en especial la RIEMS que se lleva hoy en día.
- Describir la formación profesional para reconocer las necesidades del docente de EMS.
- Analizar las dimensiones del desempeño docente para la esquematizar las características docentes.
- Construir una propuesta para la evaluación del desempeño docente en la EMS, con base en la RIEMS.

Hipótesis

Dicho lo anterior surge la siguiente hipótesis:

- A falta de conocimiento de las necesidades del docente de la EMS, tiene como consecuencia un bajo desempeño.

(A mayor conocimiento de las necesidades del docente de la EMS, mayor desempeño)

Metodología

El estudio se apoya en el enfoque introspectivo-vivencial planteado por Padrón¹, este hace énfasis en la noción del sujeto y de realidad subjetiva, por encima de la noción de objeto. Además este enfoque permite interpretar a la luz de la experiencia, percepción, reflexión y vivencias del profesor de EMS y con estos conocimientos construir una propuesta de evaluación para que oriente o reoriente en sus elementos, a través de la retroalimentación de la información conseguida.

Este autor al referirse a lo introspectivo-vivencial señala que ello se concibe como producto del conocimiento de las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad social mas que, de los espacios de la conciencia subjetiva (de ahí el calificativo de introspectivo).

La razón principal por lo que se utilizo, es que lejos de ser descubrimiento o invención, en este enfoque el conocimiento es un acto de comprensión, ya que se parte de la comunicación de que la vía más apropiada para acceder al conocimiento es una especie de identificación, investigador y objeto de estudio pase a ser una experiencia vivida, sentida y compartida por el investigador.

Enfoque	Naturaleza del conocimiento	Método de hallazgo	Método de contrastación	Objeto de estudio
Introspectiva vivencial	Construcción simbólica subjetiva del mundo social y cultural de profesor de EMS	Etnográfico Comparativo continuo	Consenso experimental	Símbolos Valores Normas Creencias Actitudes Relacionados con el desempeño docente y la RIEMS

Tomado de Padrón, J. Modelo de viabilidad de la investigación. Universidad Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela.2001

¹ Padrón, J. Modelo de viabilidad de la investigación. Universidad Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela. 2001.

Capítulo 1

¿Qué es calidad en educación?

La elevación de los niveles de calidad de la educación, objetivo de este trabajo supone primero su clarificación del concepto de calidad y de sus implicaciones; si no sabemos muy bien lo que es calidad no podremos definirla, y si no podemos definirla tampoco podemos evaluarla, y si no podemos evaluarla no podremos conseguirla, y si no podemos conseguirla, lo más fácil es que al final nos olvidemos de ella.

1.1 Concepto de calidad

El concepto de calidad ha recorrido un largo camino a través de diferentes etapas, hasta llegar a ser entendido como lo hacemos hoy. Estas etapas están determinadas por periodos difíciles, de cambio de ahí las variaciones de la historia del hombre y su nivel de desarrollo se vaya modificando, los enfoques conceptuales sobre la calidad, que sea inevitable y necesario hablar de ella.

Es difícil establecer las fases de evolución del concepto de calidad. La razón principal está en que se pone énfasis en diferentes aspectos. Trataremos de centrarnos en el análisis en los enfoques conceptuales sobre calidad, definiendo así cuatro fases de evolución.

De manera general, puede aludirse a dos tipos de enfoques sobre calidad: uno de carácter relativo, que se centra en aspectos parciales, como los objetivos, medios, proyectos, apoyos, organigrama; el proceso (clima); o la evaluación en sus diferentes fases, tipos y modalidades. Este tipo de enfoque es el predominante en las tres primeras etapas de evolución del sentido del término calidad. El otro, es de

carácter global o integral y se corresponde con la última de las dos fases mencionadas que analizaremos a continuación.

1ª ETAPA: CALIDAD DE LA PRODUCCIÓN

La calidad total, en un sentido amplio, apareció inicialmente durante los años veinte en los Estados Unidos, en las empresas productivas de objetos físicos palpables, y ha evolucionado a lo largo del siglo XX de manera muy diversa. En los primeros cuarenta años del siglo pasado, se pretendía corregir el error humano y disminuir los costos, mejorando la calidad del producto mediante el perfeccionamiento de los procesos fundamentales de producción.

Esta situación, que puso un gran aporte a la organización y la producción, correspondía principalmente a la industrialización inglesa, donde la existencia de una gran masa obrera, en su mayoría rural y por lo general escasamente preparada, necesitaba de instrucciones sumamente simples y de trabajos que implicaran tareas (y ojalá una sola tarea) lo más sencillas posibles.

En esta etapa, la calidad estaba enfocada a la producción y suponía la justificación de una empresa de producción medida en que lograba la fabricación masiva de productos a bajo precio y para una gran difusión de los mismos en amplios sectores de población.

Más tarde este sistema de trabajo productivo, perfectamente satirizado por Charles Chaplin en "*Tiempos Modernos*" (1935), terminaría preocupando a los empresarios industriales, ya que la calidad disminuía y se multiplicaban los problemas, a la vez se transformaba el entorno social, en el había surgido, principalmente por la paulatina urbanización y educación de la población. La segunda Guerra Mundial provocó un preponderante cambio cultural, y el desarrollo tecnológico militar, en el cual incluyen las técnicas estadísticas de control de calidad, se traspaso al mundo civil. Al mismo tiempo, la multiplicación de la

demanda provocó la disminución de la calidad, la escasez hizo que todo fuera aceptado, principalmente en los países que habían sido arrasados por el conflicto.

2ª ETAPA: CALIDAD DEL PRODUCTO

Superadas las consecuencias de la guerra, las personas comenzaron a rechazar los productos defectuosos y las empresas, a preocuparse de lo costoso que le acarrearaba la *no-calidad*.

En 1942, el profesor Edwards W. Deming² organizó el primer curso de *control estadístico de calidad*, en Estados Unidos, en el que enseñó técnicas que habían desarrollado el comité de expertos.

Por otro lado, terminada la guerra, el gobierno de Estados Unidos recomendó a Japón la adopción de técnicas estadísticas de control de calidad con el fin de superar la crisis productiva posconflicto. La formación estuvo en un primer momento a cargo de oficiales norteamericanos y más tarde, por propia iniciativa de los japoneses. Curiosamente, estas ideas carecieron del apoyo y la consideración de los directivos estadounidenses.

Así, por esta época nació el *control de calidad*, en el que se entendía la calidad como la conformidad o adecuación de los productos a una serie de criterios o atributos de perfección de los mismos, previamente definidos y permanentes. Dentro de este concepto, el grado de perfección se medía según el porcentaje de productos correctos al finalizar el proceso. No obstante este enfoque corría el riesgo de poner poca atención a las necesidades de los clientes o a la acomodación de las nuevas tendencias.

En educación se comenzaron a desarrollar *pruebas objetivas criterioles*, las cuales permitieron controlar el logro alcanzado por los alumnos de acuerdo a los objetivos

² W. Edwards Deming, "The new economics for industry, government and education". 1993

establecidos. En ella se mide la eficiencia en el porcentaje de aprobados. El producto educativo final debe ser lo más parecido posible a lo previsto en los objetivos que se considera consecuencia directa de los alumnos y del proceso o método de enseñanza utilizado.

3ª ETAPA: CALIDAD ENFOCADA EN EL MERCADO

Terminando la década de 1950, la calidad comenzó a ser definida, inicialmente como “aptitud para el uso”³, dando un giro a los planteamientos de programación y evaluación. La calidad adquirió entonces un enfoque de mercado, que justificaba la empresa o la producción en la medida en que sus productos eran ampliamente adquiridos o sus servicios abundantemente reclamados. El mantenimiento de estos productos o servicios exigía, una atención profunda a la satisfacción de necesidades de los clientes o usuarios, por lo que tener en cuenta sus exigencias, necesidades, intereses y expectativas, se hacía fundamental. Se comprendió entonces que no bastaba la calidad de los materiales de entrada y de los procesos para obtener resultados de calidad, sino que también eran determinantes el diseño (soluciones variadas descritas según su uso) y las especificaciones (en educación por ejemplo, las propuestas curriculares oficiales). Comenzó a hablarse de *gestión de calidad*, en la que el control de calidad pasó a ser solo una herramienta.

En esta etapa, se desarrolló extraordinariamente la calidad como principio de las organizaciones del Japón. Implementando consecuentemente, sistemas de gestión y promoción con ese propósito (entre ellos, se creó en 1951 el *Premio Deming* de calidad). Los principales fueron: la instrumentalización de la calidad sobre una base permanente, el entrenamiento masivo de los trabajadores y la participación de estos.

4ª ETAPA ENFOQUE GLOBAL DE LA CALIDAD

³ MUNICIO, P. Calidad total y reingeniería de procesos, organización y gestión educativa, 1995, 3, pp. 3-7.

Señalar una fecha de inicio de los enfoques globales o integrales de calidad vigentes es difícil, debido a las múltiples facetas de la evolución de su concepto y técnicas, y la diferencia temporal con que se implementan, principalmente en Japón y Estados Unidos.

Durante la década de los setenta el movimiento japonés amplió y consolidó, y la Calidad Total paso a entenderse como “un sistema y estrategia de gestión que implica a todo el personal de la empresa en la mejora continua de la calidad de los productos y servicios”⁴. Por su parte, en Estados Unidos, el término de calidad total y las consecuentes estrategias de gestión, comenzaron a expandirse solo en la década siguiente.

En este mismo tiempo comienza a haber más oferta que demanda, y aparece la competitividad: en un mundo caracterizado por la libre competencia, solo podrán sobrevivir aquellas empresas u organizaciones preocupadas por el constante reacomodación al cambio acelerado, por la permanente reactualización científica y por el constante desarrollo de recursos humanos lo que a su vez solo se mantendrán vigentes si mejoran día a día su trabajo en colaboración con los demás y se preocupan por su permanente formación personal-profesional. La calidad se convierte entonces en el arma de supervivencia de las empresas en este nuevo siglo.

Entonces la calidad paso a depender de la satisfacción del cliente, no solo de las especificaciones del producto ni de uso. Por ello, la calidad de una empresa o institución se entiende en sentido total o global, e implica además de calidad del producto (que en un centro escolar es la educación), la calidad de los servicios (los valores añadidos al producto que lo hacen más útil para el cliente quien, además percibe su utilidad) y trato humano (especialmente a los alumnos y padres).

⁴CANTON MAYO, I. La calidad total de los centros educativos; en I. Canton Mayo, Manual de organización de centros educativos. Oikos-tau, Barcelona, pp. 579-628.

Es de consideración importante comenzar la investigación, y después estudiar las diferentes fases de evolución, tomar una postura frente al término *calidad*, lo que influirá decisivamente en la propuesta final del trabajo. Si bien el análisis se hará en términos generales, en ningún momento perder de vista la doble implicación de la que estamos haciendo cargo: la educación y la organización de la misma.

Debemos comenzar apuntalando que la palabra *calidad* tiene muchos significados y modos de empleo que al ser aplicados en educación, se complican aún más, debido a las diferentes conceptualizaciones de esta. Para comenzar a clarificar los términos y antes de entrar en lleno en el concepto de calidad, resulta inútil analizar la relación entre *cantidad* y *calidad*, principalmente porque desde la perspectiva social que plantea frecuentemente el problema de la educación desde un punto de vista cuantitativo: para mejorar la calidad de la educación que bastaba con aumentar el número instituciones y profesores; sin embargo sabemos ahora que esto no resuelve el problema de la calidad de la educación, a pesar de que es una importante condición para lograrlo.

García Hoz⁵ señala que al hablar de la *cantidad* y la *calidad* estas dos categorías operan: la primera de ellas no determina, ni condiciona lo que la cosa es, si no que lo pone en un plano material de los seres, que puede ser aumentado o disminuido. La calidad en cambio, es una determinación del ser en relación con su perfección, se refiere al ser mismo de las cosas que hablando de las personas, alude a caracteres psicológicos, espirituales. Está compuesta por la disposición, que se refiere al mismo y a la eficacia, que se refiere a la actividad de ese ser. Agrega finalmente, que el ser y el hacer de algo se encuentran afectados directamente por su calidad. El mismo autor señala que no se contraponen necesariamente, en

⁵GARCÍA HOZ, Víctor. La calidad de la educación: una interrogante a las ciencias de la educación a la política docente y la actividad escolar. La calidad de la educación. Exigencias científicas y conocimientos individuales. Escuela asturiana de Estudios Hispánicos Consejo superior de investigación científica, 1981, pp. 9-23.

algunos casos se integran, siendo forzada, artificial o simplemente imposible su separación.

El informe de la OCDE⁶ expresa en el cuarto significado que le da al término analizado, al señalar que uno de sus usos es para contrastarlo con el término de cantidad, aunque aclara que a veces resulta difícil la diferenciación. En este caso, las valoraciones cualitativas son aquellas efectuadas intuitivamente. En este informe se señalan otros tres significados de calidad. En primer lugar, entiende la calidad como atributo (específico) o esencia definitoria (en caso de ser colectivo); se usa aquí como una cualidad o conjunto de cualidades o características definitorias (de profesor, alumno, por ejemplo), caso en el que si se emplea como termino colectivo, se puede hablar de la calidad de esa entidad. Estos tintes a pesar de ser descriptivos, son discutibles, ya que distintos observadores pueden considerar esenciales diferentes cualidades. De este modo la palabra calidad no implica ningún juicio de valor.

El segundo sentido que la OCDE⁷ al concepto de calidad es el de grado de excelencia o valor relativo: se le otorga aquí una interpretación normativa e implica un juicio de valor y una posición en una escala implícita de bueno o malo. Usar el término calidad en este sentido exige, por un lado, indicar aquellos rasgos o atributos que deben ser considerados como importantes, y por otro lado una evaluación ya calificación previa que permita definir la mencionada posición en la escala; para ello hay que tomar como criterios los rasgos indicados. Así pues hablar de calidad en la enseñanza es identificar aquellas cualidades de la enseñanza que constituyen su *excelencia*.

⁶ OCDE. Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional, Barcelona - Buenos Aires - México; Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia. 1991.

⁷ Óp. Cit.

El tercer significado de la palabra calidad de la OCDE coincide con la segunda acepción de la Real Academia Española⁸, y se refiere a ella con el sentido absoluto como lo *bueno o excelente o la superioridad*.

Creemos que los tres significados de calidad son conjugables en una definición que sumado nos resulte útil en el análisis de educación de calidad, sin destacar la relación entre cantidad y calidad. El primer concepto mencionado se destaca la descripción de atributos o cualidades definitorias de una entidad, entendido por esta cualquier persona, colectivo o cosa. En relación al segundo concepto de la OCDE, es significativa la valoración que se hace de las cualidades o atributos, permitiendo la comparación de dos o más entidades de la misma especie. Así, esta es posible, gracias a que la valoración y posterior comparación se hace dentro de una escala superior a las entidades mismas y que tiende la excelencia superioridad de acuerdo con su propia naturaleza.

De acuerdo al análisis hecho, se entenderá en este trabajo por calidad:

El conjunto de atributos –estructurales o funcionales- más representativos de una entidad individual o colectiva, que responden a los criterios de excelencia o superioridad de los mismos de acuerdo a su naturaleza y cuya acción produce, como consecuencia, aportaciones o resultados tendientes al nivel de idoneidad máxima que cabe esperar de dicha entidad.

Según esta definición la calidad puede *mejorar o empeorar* de acuerdo a los criterios de excelencia o perfección que se desprenden de su propia naturaleza; es decir, puede estar más próxima o más lejana del grado máximo al que puede aspirar. Dicha entidad también puede aumentar la calidad, al desarrollar o incorporar más atributos o cualidades al conjunto de ellas, produciendo así su mejora. Esto quiere decir que la calidad no es solo una cuestión que se presente al final del proceso sino que puede estar a lo largo de este.

⁸REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Diccionario de la lengua española. 22ª. Ed. Madrid, Espasa Calpe, 2001.

Finalmente debemos señalar que a pesar del acercamiento conceptual queda pendiente un punto fundamental: ¿Podemos llegar a un acuerdo sobre *lo mejor, lo excelente, los criterios de idoneidad máxima* en educación? Ya que los parámetros de medida de la calidad de la educación son subjetivos, ya que son criterios especificados y asumidos por quien realiza la estimación.

1.2 Concepto educación

Establecer un concepto de *educación de calidad o calidad de la educación*⁹ resulta sumamente difícil, lo que se pone en evidencia al revisar definiciones sobre educación que han aparecido a lo largo de la historia de la misma. Los motivos de esta dificultad se derivan, según Gento¹⁰, de hechos como los siguientes:

1. *La educación es una realidad compleja*, sobre todo porque afecta la totalidad del ser humano, que en si es una entidad compleja y multidimensional. Y, si no resulta fácil definir el producto de la educación, menos lo será establecer métodos para determinar su nivel de calidad.
2. *Existe notables diferencias entre las conceptualizaciones sobre la educación*: ello determina desacuerdos importantes sobre las metas a lograr los procesos a llevar a cabo para conseguirlas.
3. *La actividad mental no es evidente*, sino que solo puede originar a través de los efectos que produce, es decir, solo se puede medir la manifestación externa de la actividad intelectual de la persona.

⁹ Los términos anteriores se usan indistintamente, lo cual también dificulta su definición, para esto se entiende que el primero es más amplio y comprende, al segundo, ya que la enseñanza, que se habría que considerar es parte del proceso educativo. La enseñanza es un medio para educar y su calidad, sin duda, causa de una mejor educación.

¹⁰ GENTO PALACIOS, S. Instituciones educativas para la calidad total, La Muralla, Madrid, 1996.

4. El educador es un ser libre: lo que implica que la razón última de sus acciones será siempre su propia decisión y no necesariamente la formación profesional recibida. Este motivo hace que la elección sobre el tipo de enseñanza o modelo educativo es una selección personal, que no siempre está de acuerdo con un modelo institucional determinado.

Las definiciones propuestas de educación son extraordinariamente diversas, distintas y aun contrapuestas. Cada autor trata de responder desde su status científico, ideológico, vital, etc., lo que, lejos de dificultar, enriquece el concepto. Algunas destacadas propuestas pueden ser: se puede citar la definición de Platón, quien entiende que la educación consiste en “dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son susceptibles”.¹¹ Por otra parte existe con tendencia social: Tomas de Aquino, por ejemplo, define educación como “la promoción de la prole hacia el estado de la perfección, que es el estado de virtud”. Durkheim entiende la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre todavía inmaduras para la vida social”.¹²

El concepto de García Hoz considera que la educación consiste en el perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas, siendo la razón la primera de ellas. Más adelante agrega “la educación puede ser entendida como un proceso de asimilación cultural y moral –que llama socialización, y en el cual los adultos actúan sobre los jóvenes- y al mismo tiempo como un proceso de separación individual –la individualización-”¹³; ambos conceptos se resumen en la personalización educativa y se enriquecen mutuamente: *el desarrollo personal de un sujeto le hace cada vez más capaz de comunicación con los demás y, a su vez, el proceso de socialización contribuye a enriquecer a la persona.*

¹¹ Óp. Cit. P. 53

¹² Ídem idéntico.

¹³ GARCÍA HOZ, Víctor. La calidad de la educación, Bordón, 1979, p.174.

En un intento de superar las dos vertientes de la definición: la educación consiste en “la formación del hombre por medio de un influencia externa o por un estímulo que, si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley”¹⁴

Por lo que se asume que la educación es en principio un proceso de asimilación cultural, moral y conductual. Básicamente es el proceso por el cual las generaciones de jóvenes se incorporan el patrimonio cultural de los adultos. Asegura pues, la supervivencia individual (se adquieren patrones conducta de adaptación) y grupal o colectiva (progreso cultural y recapitulación). Pero el hecho es personal, ya que ambas funciones se garantizan por el proceso/producto de adquisición/personalidad. Fundamentalmente la educación es una realidad histórica producida por el hombre y vinculada con el contexto sociocultural.

1.3 Concepto de calidad en educación

Tomando en cuenta la diversidad de las definiciones de educación de calidad tendremos cuidado de establecer un concepto consistente y útil.

Comenzaremos entonces haciendo un esfuerzo teórico para construir una definición del concepto *calidad de la educación*. Para lograrlo, trataremos primero de hacer otra operación menos compleja con el referido concepto, como puede ser caracterizarlo, entendiendo por tal la enumeración de algunas propiedades internas y sustanciales.

Inés Aguerrondo en su trabajo: *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*¹⁵, proporciona una buena caracterización de este complejo concepto, señala como sus principales características las siguientes:

¹⁴GENTO PALACIOS, S. Óp. Cit. p.53

¹⁵ Citado en <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm> ultima revisión (19/09/10)

- A. Es un concepto complejo y totalizante.*
- B. Está social e históricamente determinado.*
- C. Se constituye en imagen – objetivo de la transformación educativa.*
- D. Se constituye en patrón de la eficiencia del servicio y sirve de norte para orientar la dirección de las decisiones.*

En tal sentido se refiere que la potencia del concepto calidad de la educación radica en que se trata de un concepto totalizante, abarcante, multidimensional, que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo.

Se puede hablar de calidad del desempeño del docente, de calidad de los aprendizajes de los alumnos, de calidad de la infraestructura, etc. Todos ellos suponen calidad, aunque habría que ver cómo se la define en cada uno de esos casos.

Se trata de un concepto que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto.

La calidad de la educación se define a través de su ajuste a las demandas de la sociedad, las que cambian con el tiempo y el espacio.

Para poder orientar adecuadamente los procesos de transformación de la educación, se hace necesario definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original deben ser revisadas, y cómo deben ser redefinidas para guiar la toma de decisiones que incremente la calidad del sistema educativo.

Como estas definiciones se inscriben en un marco histórico, esto hace que su pertinencia sea específica, o sea, lo que puede ser alta calidad para una realidad

social, puede no serlo para otra; lo que puede ser alta calidad para una época puede no serlo para otra.

*Calidad de algo se refiere a una o varias propiedades de ese algo, que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otras unidades de su misma especie. Siendo en esencia un concepto evaluativo, averiguar la calidad de algo exige constatar su naturaleza y luego, expresarlo de modo que permita una comparación.*¹⁶

Ahora, es necesario encontrar una adecuada definición del concepto de calidad de la educación.

Un análisis de la literatura disponible en México y de otros países acerca del tratamiento dado al concepto *calidad de la educación*, nos lleva a la conclusión de que en general existen tres tendencias claramente diferenciadas al abordarlo: una de ellas procura discutirlo y definirlo en forma constitutiva o conceptual, o sea, busca definirlo teóricamente; la segunda trata de definirlo operacionalmente y la tercera elude definirlo.

A continuación haremos un análisis, basado en ejemplos concretos, de cada una de las tendencias antes referidas.

Pedro Lafourcade, autor argentino, señala que:

una educación de calidad puede significar la que posibilite el dominio de un saber desinteresado que se manifiesta en la adquisición de una cultura científica o literaria, la que desarrolla la máxima capacidad para generar riquezas o convertir a alguien en un recurso humano idóneo para contribuir al aparato productivo; la que promueve el suficiente espíritu

¹⁶ Lafourcade, Pedro. *Calidad de la Educación*. Buenos Aires, abril de 1988. Dirección Nacional de Información, difusión estadística y tecnología educativa del Ministerio de Educación y Justicia, págs. 12 – 13

*crítico y fortalece el compromiso para transformar una realidad social enajenada por el imperio de una estructura de poder que beneficia socialmente a unos pocos, etc.*¹⁷

Este autor se inscribe en una primera tendencia, a la que hacíamos referencia anteriormente, es decir, procura ofrecer una definición teórica del concepto calidad de la educación. Ahora bien al hacerlo comete el error de darle un carácter adjetivo a la calidad cuando habla de *educación de calidad*, presuponiendo entonces la existencia de otra educación *sin calidad*. Comete así un grave error filosófico, pues la calidad de todo objeto, en este caso la educación, está enlazada con todo el objeto, lo engloba por completo y es inseparable de él. El concepto calidad se vincula con el ser del objeto, que, siendo el mismo, no puede perder su calidad.

Por lo tanto, toda educación tiene una determinada calidad, ahora bien, esta puede ser mayor o menor (cantidad), en la medida en que sus características se acercan o se alejan de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos que predomina en una sociedad histórico-concreta.

Por otra parte, para nuestra sociedad no es la formación de un *recurso humano* idóneo el objetivo esencial de la educación, sino el que cada hombre y mujer se desarrolle plenamente en correspondencia con sus competencias y esté en capacidad y disposición de poner su talento y energías al servicio de la sociedad a partir de los valores universales de los cuales se ha apropiado. Además, la educación no sólo debe posibilitar el dominio de un *saber*, sino también de un *saber hacer* y de *saber ser*. Esto último está determinado por la formación de un conjunto de cualidades de la personalidad que no se reducen a poseer un determinado espíritu crítico.

Silvia Schmelkes, en una segunda tendencia, asegura:

¹⁷ Ídem idéntico.

En países como los nuestros, en los que la universalización de la educación básica todavía no es una realidad, es importante precisar que por calidad de este nivel educativo estamos entendiendo un concepto complejo que incluye cuando menos los siguientes componentes:

- a) **La relevancia:** *Un sistema educativo, para ser de calidad, debe ser capaz de ofrecer a su demanda real y potencial aprendizajes que resulten relevantes para la vida actual y futura de los educandos y para las necesidades actuales y futuras de la sociedad en la que estos se desenvuelven. La relevancia de los objetivos y de los logros educativos se convierte en el componente esencial de esta manera de entender la calidad de la educación, fundamentalmente porque ella tiene mucho que ver con la capacidad de asegurar cobertura y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo.*
- b) **La eficacia:** *Entiendo la eficacia como la capacidad de un sistema educativo básico de lograr los objetivos - suponiendo que estos son relevantes - con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello. Un sistema educativo será más eficaz en la medida en que se acerque a esta finalidad. Este concepto incluye el de cobertura, el de permanencia, el de promoción y el de aprendizaje real.*
- c) **La equidad:** *Un sistema de educación básica -que es el nivel que se presenta como obligatorio para toda la población en una determinada edad- para ser de calidad, debe partir del reconocimiento de que diferentes tipos de alumnos acceden a la educación básica con diferentes puntos de partida. Al hacerlo, se propone ofrecer apoyos diferenciales a fin de asegurar que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos. La equidad implica dar más, apoyar más, a los que lo necesitan. La equidad se verá reflejada en la eficacia.*

d) **La eficiencia:** *Un sistema será de mayor calidad en la medida en que, comparado con otro, logra resultados similares con menores recursos.*¹⁸

Esta autora comete el mismo error, ya comentado anteriormente, en relación con el uso de la expresión *educación de calidad*. Además, partir de una definición operacional del concepto calidad de la educación, sin una procedencia de su definición teórica, hace perder el vínculo entre teoría y práctica, y quedan por lo tanto muchas preguntas esenciales sin respuesta. Por ejemplo, cuándo podemos decir que es relevante un aprendizaje, un objetivo o un logro educativo.

Casassus y Violeta Arancibia plantean en una tercera tendencia:

*“Calidad de la educación es uno de esos conceptos significantes, movilizadores y cargados de fuerza emotiva que se manejan extensivamente en la sociedad. Su riqueza radica precisamente en su ambigüedad.”*¹⁹

Desde el punto de vista filosófico en general y lógico en particular, podemos considerar inadecuada esta postura a los efectos de poder penetrar en la esencia de este complejo objeto que es la calidad de la educación. Definir, caracterizar, ejemplificar, dividir, limitar y generalizar un concepto son operaciones lógicas que se deben realizar para poder conocerlo con profundidad y no cabe dudas de que si no hay suficiente claridad acerca de la esencia de este concepto, poco puede hacerse para diseñar un adecuado sistema que permita evaluarlo.

¿Qué posición deberíamos asumir entonces, en qué tendencia debemos incluirnos? Sin lugar a dudas los esfuerzos por conocer qué es calidad de la educación son todos válidos, aportan a la penetración en su esencia. Ahora bien, partamos del criterio de que, si bien el camino del conocimiento, de un objeto es infinito, existen caminos que lo facilitan mientras que otros lo dificultan.

¹⁸ SCHMELKES, Silvia. Documento 3. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Iberoamericana, 1997, págs. 4 – 5.

¹⁹ CASASSUS, Juan y Arancibia, Violeta. Claves para una Educación de Calidad. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1997, pág.9.

Lenin asegura que:

El conocimiento es la aproximación eterna, infinita, del pensamiento al objeto. El reflejo de la naturaleza en el pensamiento del hombre debe ser entendido, no en forma inerte, no en forma abstracta, no carente de movimiento, no carente de contradicciones, sino en el eterno proceso del movimiento, en el surgimiento de las contradicciones y en su solución.²⁰

De estas palabras de Lenin, se desprende la comprensión del problema del conocimiento como un proceso en el cual el hombre como sujeto cognoscente va en busca de la verdad objetiva, a través del camino dialéctico de infinitas verdades absolutas y relativas, donde el carácter contradictorio del conocimiento, en su naturaleza refleja y en su carácter infinito e inagotable, permite aproximarnos cada vez más y mejor a la esencia del objeto o fenómeno que pretende conocer.

Por todo lo anterior, en el caso que nos ocupa, parece necesario partir de una definición teórica del concepto calidad de la educación y derivar de esta, una definición operacional cuya efectividad se puede corroborar en la práctica educativa a través de múltiples análisis, que nos permitan sistemáticamente ir aumentando lo que conocemos y disminuyendo lo que desconocemos sobre calidad de la educación.

Como no nos satisface las definiciones teóricas encontradas en la literatura consultada, construyamos una a continuación:

Calidad de la educación, se refiere a las características del contexto, los insumos, el proceso y los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente; que toman una expresión concreta a partir del ideario ***filosófico, pedagógico, sociológico y psicológico*** predominante en una

²⁰ VLADIMIR I. Lenin. Cuadernos Filosóficos. Edit. Progreso, 1987.

sociedad determinada y se mide por la distancia existente entre la norma (ideología) y el dato (lo que ocurre realmente en la práctica educativa).

Capítulo 2

Educación Media Superior en México

En este segundo capítulo nos enfocaremos en dar a conocer desde cuándo es que en México se empieza a hablar de la educación de calidad en el nivel medio superior para tener un referendo histórico. Además de como es atendida a través de políticas educativas con la RIEMS que se lleva a cabo actualmente en el territorio nacional. Cualquier iniciativa de reorientación de la RIEMS debe partir de los avances que han conseguido las distintas modalidades y subsistemas, y aprovechar los aprendizajes que se derivan de las experiencias de manera que la EMS en el país se quiere ubique a la vanguardia internacional.

2.1 Historia de la Educación Media Superior en México

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) fue creada el 22 de enero de 2005, al entrar en vigor el reglamento interior de la SEP publicado el 21 de enero, en el Diario Oficial de la Federación (DOF).

Los antecedentes²¹ de la SEMS son el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (1923), la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior (1958) y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (1978) que desapareció en la reestructuración de la SEP en 2005.

El reglamento interior estableció que la SEP contara con un órgano interno de control, 39 unidades administrativas y 9 órganos desconcentrados, lo cual incluyó la reducción de cinco a tres subsecretarías: Educación Superior, Educación Media Superior y Educación Básica.

²¹ http://www.senado.gob.mx/libreria/sp/libreria/historico/contenido/boletines/boletin_33-34.pdf
historia de la EMS

Posteriormente, mediante el acuerdo 351 publicado en el DOF, el 4 de febrero de 2005, se adscribieron a la SEMS las direcciones generales de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM), de Bachillerato (DGB), de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y de Educación Secundaria Técnica (DGEST).

Excepto la DGB, las direcciones generales señaladas pertenecieron a la SEIT, así como el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (CoSNET). La reestructuración de la SEP incluyó la creación de una Dirección General de Educación Superior Tecnológica --antes Dirección General de Institutos Tecnológicos-- donde se agruparon los planteles de educación superior tecnológica agropecuaria, forestal, de ciencias del mar e institutos tecnológicos, bajo el mando de la Subsecretaría de Educación Superior, aunque el CoSNET continúa adscrito a la SEMS.

Son facultades del titular de la SEMS, entre otras, planear, programar, organizar, dirigir y evaluar las actividades de las unidades administrativas adscritas, conforme a las instrucciones del Secretario del Ramo. Para dirigir la SEMS fue nombrada Yoloxóchitl Bustamante Díez, quien ocupó el cargo durante los dos últimos años de la gestión de Reyes Tamez Guerra (2000-2006), al frente de la SEP.

La Dirección General de Educación Secundaria Técnica fue reasignada a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal --anteriormente subsecretaría-, de acuerdo a lo establecido en el Decreto de Reformas al Reglamento Interior de la SEP, publicado el 11 de octubre de 2006, en el DOF.

Al asumir la Presidencia de la República para el periodo 2006-2012, Felipe Calderón Hinojosa designó Secretaria de Educación Pública a Josefina Vázquez Mota y Subsecretario de Educación Media Superior a Miguel Székely Pardo.

La SEMS es un órgano dependiente de la SEP, responsable del establecimiento de normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la EMS en sus diferentes tipos y modalidades, orientada bajo los principios de equidad y calidad, en los ámbitos Federal y Estatal, a fin de ofrecer alternativas de desarrollo educativo congruentes con el entorno económico, político, social, cultural y tecnológico de la nación.

A través de la cobertura con equidad alcanzar estándares de calidad internacionales, para contribuir al desarrollo sustentable, la interculturalidad y la descentralización de los servicios educativos federales.

El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) se inscribe en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y en la RIEMS. Tiene como principal propósito orientar las acciones de formación y actualización docente de este nivel educativo.

El PROFORDEMS además, tiene como objetivo contribuir al alcance del perfil docente de la EMS; constituido por una serie de competencias que el docente debe desarrollar, para promover en los jóvenes de nivel medio superior los valores, habilidades y competencias que les demanda la sociedad actual.

La oferta educativa del Programa está integrada por el Diplomado en Competencias docentes en el Nivel Medio Superior, coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y las Especialidades diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

2.2 La Educación Media Superior en el Plan Nacional de Educación 2006-2012

La concepción de educación de calidad ha evolucionado de tal forma, que en la actualidad se piensa más en los resultados, que en los procesos y los elementos que intervienen en el hecho educativo, también los niveles y dimensiones del análisis son variados, muchas veces los factores cuantitativos son privilegiados sobre los cualitativos.

Persisten rezagos de consideración en el sistema educativo nacional. Los más importantes son la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances de tecnología e información. Otro reto ligado al anterior es superar la desvinculación entre la EMS y Superior y el sistema productivo.

En el Plan Nacional de Educación 2006-2012, se establece que, actualmente la EMS atiende cerca de tres quinientas partes de la población e 16 a 18 años, es decir, 58.6% si bien la matrícula en este nivel educativo ha crecido notablemente, su eficiencia terminal en 2006 fue de 60.1%.

COBERTURA POR TIPO Y NIVEL EDUCATIVO ESCOLAR 2005-2006	
Educación básica	
Preescolar (3,4 y 5 años)	66.9
Primaria (6 a 10 años)	94.9
Secundaria (13 a 15 años)	87
Educación Media Superior	58.6
Educación Superior	25.22

Fuente: Proyecciones de población CONAPO. Base 2006 para datos 2000-2020, y base 2002 para datos 1980 y 1990

Entonces ¿Cuándo una escuela es de calidad? ¿Cuándo no reprueba? ¿Cuándo obtiene buenos promedios? ¿Eleva la calidad de la educación es una prioridad del gobierno? ¿El Programa Escuelas de Calidad resuelve el rezago educativo? ¿El Programa Nacional de Educación define las estrategias para una educación de calidad? ¿Cuál es nuestra concepción?

Constituida así, en el objetivo 9 del *Plan Nacional de Educación 2006-2012*, la calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances del sistema educativo, pero deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y las demandas del entorno internacional. Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo.

Estrategia 9.1 Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos y supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo.

La evaluación es una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación, como se ha comprobado en todos los países que han logrado elevar el desempeño de sus sistemas educativos. La evaluación con métodos probados internacionalmente es, sin duda, el mejor camino de asignar estímulos tanto en las escuelas como al personal docente. Para ello se acuerda que cada año se realizan evaluaciones anuales de aprendizaje en las áreas de matemáticas y estudiantes no tan solo de primaria y secundaria sino que también incluida la EMS esta ultima solo a los alumnos que ese año egresaran de las diferentes modalidades descuidando a los alumnos de años intermedios.

La EMS cuenta con un sistema de evaluación que está a cargo de comités técnicos con el propósito de fortalecer la evaluación como un instrumento para la rendición de cuentas que permita mejorar de forma objetiva y lograr la calidad educativa que el país necesita y merece.

Estrategia 9.2 Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles.

Como parte de esta estrategia, se promueve un sistema de registro de aspirantes a ocupar nuevos cargos directivos del plantel de EMS, con el propósito de contar con un proceso de selección transparente la calidad de la gestión educativa escolar así como el desarrollo de cada uno de los actores dentro del plantel.

La intención de este fortalecimiento de capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alienándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de valores éticos de los alumnos y de transmisión de conocimientos y habilidades del trabajo, principalmente. Para ello se han diseñado acciones específicas y dirigidas a robustecer la formación inicial y capacitación continua del impersonal docente, estableciendo un mecanismo anual de rendición de cuentas sobre las áreas de capacitación de los maestros, por plantel escolar.

Estrategia 9.3 Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en estos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.

Es impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación para que las nuevas generaciones sean profundas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México con crecimiento económico y mejores oportunidades para el desarrollo humano.

La educación es un gran motor para estimular el crecimiento económico, mejorar la competitividad e impulsar la innovación. Para esto, los programas de estudio deben de ser flexibles y acordes a las necesidades cambiantes del sector productivo y a las expectativas de la sociedad. Los métodos educativos deben reflejar el ritmo acelerado de desarrollo científico y tecnológico y los contenidos de enseñanza requieren ser capaces de incorporar el conocimiento que se genera constantemente a las nuevas tecnologías de la educación.

Los mecanismos implementados deberían favorecer un verdadero desarrollo curricular, mediante el cual las escuelas, docentes y directivos jueguen un papel activo y aprovechen de manera eficiente y eficaz los recursos didácticos disponibles.

Como parte del seguimiento a las recomendaciones del INEE, se revisa la secuencia de contenidos para la enseñanza de la lengua y las matemáticas en primaria y secundaria, corrigiendo así inconsistencias que actualmente afectan el logro de aprendizaje en estas materias.

Por lo que toca a la EMS, se diseñan los planes de estudio para que los alumnos cuenten con un mínimo de las capacidades requeridas en este nivel, y les permita transitar de una modalidad a otra.

Estrategia 9.4 Fortalecer el federalismo educativo para asegurar la viabilidad operativa del sistema educativo mexicano a largo plazo, promoviendo formas de financiamiento responsables y manteniendo una operación altamente eficiente.

Tratando de coordinar a las autoridades estatales, estableciendo un foro de análisis de las acciones comprendidas en la descentralización educativa e impulsando los mecanismos para compartir las innovaciones locales a nivel federal.

Asimismo, en la asignación de recursos se aplicara el criterio de impulsar la elevación de calidad de los procesos educativos, con lo que también debe comprometerse los gobiernos de las entidades federativas. Para fortalecer esta estrategia, la Subsecretaria de EMS está impulsando el Fondo de Infraestructura bajo tres modalidades descritas en el objetivo 10.

EL nuevo esquema debe por lo tanto impulsar la equidad, transparencia, la responsabilidad y la eficiencia en el uso de los recursos públicos; de igual forma, debe de ser un mecanismo para favorecer una participación más democrática en la toma de decisiones del sector sobre la base firme de las responsabilidades financieras compartidas.

2.3 Reforma Integral de la Educación Media Superior

En la EMS en México existen considerables rezagos en cobertura, lo cual recae de manera negativa en la equidad de promover el sistema educativo. Adicionalmente, podemos observar que existen importantes obstáculos para garantizar la calidad de la educación que es impartida en este nivel.

El gobierno tiene la responsabilidad de asegurar que los jóvenes tengan la oportunidad de realizarse en una vida adulta próxima. En 2010 nuestro país alcanzará el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, los cuales constituyen el grupo en edad de cursar EMS. Se trata de un hecho que tiene un poder problemático y que obliga a acelerar esfuerzos.

Población 16-18 años

Año	Población	Año	Población
1980	4,658,034	2007	6,534,220
1990	5,866,083	2010	6,651,539
2000	6,332,260	2015	6,303,361
2005	6,276,584	2020	5,641,299

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.

No haya duda de que el estancamiento de la EMS sería uno de los lastres más pesados en los esfuerzos por abrir oportunidades a los jóvenes y propiciar del desarrollo social y económico del país. Tanto por sus finalidades propias como por ser una pieza clave del sistema educativo nacional, lo cual sirve como vínculo entre la educación básica y educación superior.

Su adecuado desarrollo puede beneficiar al país, formando personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sistema productivo.

El punto de partida para definir la identidad de la EMS en el país es encargar los retos que enfrenta. El camino que tome este nivel educativo deberá dar atención a estos retos, los cuales se resumen en lo siguiente:

- Ampliación de la cobertura
- Mejoramiento de la calidad
- Búsqueda de la equidad

Del análisis de las características de la oferta de EMS en el país y de población en edad de cursarla, así como de los cambios que se han desarrollado en este nivel en años recientes y los que los observan en el mundo que se desprende la siguiente propuesta curricular, la cual tiene como objeto la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad.

Este sistema trata de fortalecer la identidad del nivel en un panorama de mediano plazo, al identificar con claridad sus objetivos formativos compartidos, que ofrezcan opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y con mecanismos de evaluación que contribuyan a la calidad educativa, dentro de un marco de integración curricular que potencie los beneficios de la diversidad.

Para ello se propone tres principios básicos²² que deben estar en la base de un consenso global:

- Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato.
- Pertinencia y relevancia de los planes de estudio.
- Tránsito entre subsistema y escuelas.

Es indispensable establecer las condiciones mismas que la reforma debe asegurar. Este es el sentido de los principios básicos que se explican a continuación.

En la actualidad existen coincidencias importantes en subsistemas. Sin embargo subsiste una dispersión importante en los planes de estudio. Además, han aumentado las modalidades de ofertas no escolarizadas o mixtas, en ocasiones al margen de los principales subsistemas de la EMS. Cada institución ha realizado sus reformas y adecuaciones a sus programas de manera aislada, de tal forma que es difícil decir que se estudia y que se aprende en la EMS, pues todo depende de la escuela de egreso, esta es una circunstancia que puede y debe ser superada.

La diversidad de planes de estudio y las modalidades de oferta no tiene porque conducir a la dispersión académica, esto quiere decir que las instituciones de EMS tendrían que acordar un núcleo irreducible de conocimientos y destrezas que todo bachiller debería de dominar en ciertos campos formativos o ejes transversales esenciales: lenguaje, capacidad de comunicación, pensamiento matemáticos, conocimiento científico, comprensión de procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, entre otros.

²² ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

La suficiencia en el dominio de esta base común, sumada a la oferta propia de la institución educativa, constituyen importantes requisitos académicos para obtener el certificado de bachillerato que les acredite oficialmente sus estudios, adicionalmente las instituciones podrán emitir certificaciones parciales por tipos de estudio por ejemplo aquellas que corresponden por haber recibido formación para el trabajo.

Distinguiendo la importancia de que se consideren todas las opciones de la EMS en el marco de este principio, no debe quedar fuera la oferta de ningún subsistema o modalidad, incluyendo la no escolarizada como la preparatoria abierta. El conjunto de nivel educativo deberá avanzar en una misma dirección para poder alcanzar estándares comunes que definan el SNB para poder ir diferenciando con claridad la diversidad de la desigualdad, en que todas las opciones de la EMS, si bien podrá continuar trabajando según sus objetivos, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos.

También debe buscarse un acuerdo para que las instituciones de educación superior y los empleadores reconozcan el certificado de bachillerato como comprobación de que se han adquirido las competencias y conocimientos establecidos, de esta manera, todos los egresado del bachillerato, independientemente de la institución o modalidad de procedencia, podrán ser aceptados en la educación superior o en el mercado laboral, según sea su preferencia.

Este principio se enmarca en las reformas realizadas en la EMS en México en años recientes, en las cuales se observa una clara tendencia orientada al fortalecimiento de la formación básica, entendida como un conjunto de habilidades y conocimientos comunes a un grupo de estudiantes con distintas orientaciones vocacionales. Los esfuerzos que se desarrollen a continuación para fortalecer el conjunto de este nivel educativo deben recuperar los diversos avances que ya se han realizado.

La pertinencia y relevancia deben ser aspectos debidamente considerados en los planes de estudio, y deben ser compatibles con las competencias y conocimientos comunes que se establezcan como obligatorios del bachillerato.

La pertinencia se refiere a la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno. Si la educación no es pertinente se generaran problemas diversos; uno de ellos es una mayor tendencia a que los estudiantes abandonen sus estudios que representan un beneficio insuficiente frente a la inversión de esfuerzos que supone.

Los planes de estudio deben de atender la necesidad de pertinencia personal, social y laboral, en el contexto de las circunstancias del mundo actual, caracterizado por su dinamismo y creciente pluralidad. Los jóvenes requieren encontrar en la escuela un espacio significativo y gratificante en sus vidas. Es necesario investigar a fondo las causas de la deserción, pero ante mano se puede apreciar que una de ellas radica en que las escuelas no siempre ofrecen la motivación suficiente para permanecer. No solo hay problemas personales y de contexto que influyen para permanecer; si la vida académica de la escuela no es suficientemente motivadora y desafiante, los jóvenes optaran por otros caminos.

	Rango de edad			
	12-14	15-19	20-24	25-29
Motivo de abandono de estudios	12-14	15-19	20-24	25-29
Tenía que trabajar	10.3	40.2	43.5	44.7
Porque ya no degustaba estudiar	57.5	38.2	29.4	23.2
Porque acabe mis estudios	20.4	10.4	14.1	22.0
Tenía que cuidar a la familia	0.2	9.9	11.2	10.2
Sus padres ya no quisieron	27.1	8.0	14.4	11.1
Las escuelas estaban lejos	2.4	6.0	3.7	2.9
No había escuelas	1.3	3.9	5.3	1.8
Otros	1.0	3.8	1.8	1.4
Cambio de domicilio	5.1	2.2	2.9	1.2
Por problemas de salud	0.4	1.3	0.8	0.8

Fuente: Encuesta Nacional de Juventud 2005. México: Instituto Nacional de la Juventud, 2006

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2005, las siguientes fueron las causas más mencionadas por los jóvenes de 15 a 19 años como motivo para abandonar la escuela.

La relevancia de la oferta educativa se refiere a asegurar que los jóvenes aprenden aquellos que conviene a sus personas, pero también a la sociedad que les rodea. Los programas académicos tienen que permitir a los estudiantes comprender la sociedad en la que viven y participar ética y productivamente al desarrollo de su región y país.

Se debe reconocer que los distintos componentes curriculares tienen objetivos concretos –que incluyen el formar para la vida, el trabajo y los estudios superiores– que no deben perderse de vista, y que todos ellos deben poder responder a las circunstancias y los cambios sociales y económicos que se vivan en el país.

Así mismo, los planes de estudio deben responder a las condiciones socioculturales y económicas de cada región. Debe de hacer la suficiente flexibilidad para que los alumnos aprendan la lengua y las matemáticas, por ejemplo, a partir de situaciones de su vida inmediata; por su parte, la formación para el trabajo, para ser exitosa, debería ser congruente con la demanda regional, por lo que la vinculación con los empleadores es de suma importancia.

De manera global, un marco curricular flexible que reconozca la diversidad del alumnado de la EMS, y que atienda las necesidades propias de la población en edad de cursarla fortalecerá la pertinencia de la educación que se oferta en este nivel. El diseño curricular debe de considerar que la pertinencia se concreta en niveles que van de lo general a lo particular a nivel sistémico, de subsistemas y de planteles.

La posibilidad de un tránsito fluido entre subsistemas y escuelas resulta indispensable para combatir una de las causas de la deserción de la EMS. La

necesidad de cambiar de escuela debe verse como algo que ocurre naturalmente en el sistema educativo. Los jóvenes deben de cambiar de domicilio, mudarse de ciudad a otra, rectificar el tipo de escuela que creen apropiada o buscar un ambiente escolar distinto, entre otras posibilidades. El sistema educativo de reconocer esta realidad y no entorpecer indebidamente el tránsito entre planteles. Impedir o dificultar estos cambios no conduce sino a que los jóvenes deserten o que, en el mejor de los casos, terminen su EMS en un plantel que no les resulta conveniente.

La portabilidad significa que los jóvenes puedan llevar los grados cursados de una escuela a otra, e implica en las constancias o los certificados parciales de estudios sean reconocidos en las nuevas escuelas de destino de los jóvenes. Este tipo de instrumentos facilitarían a los jóvenes la oportunidad de cambiar de opinión o de dirección en sus vidas. El condicionar el título de bachillerato a que los jóvenes concluyan sus estudios en la institución o modalidad en la que iniciaron es un obstáculo innecesario para su desarrollo como individuos, además, esta portabilidad ayudaría a prevenir la pérdida de inversiones personales o familiares realizadas con grandes esfuerzos. Este es un problema evitable que puede atenderse a través de la adecuada articulación entre las distintas instancias que intervienen en la oferta educativa.

Este principio se relaciona con el primero –el reconocimiento universal de todos los subsistemas y modalidades de bachillerato- en la medida que una serie de competencias comunes suponen un objetivo básico compartido entre distintos tipos de instituciones comunes de EMS. En reconocimiento de este objetivo compartido, las escuelas tendrían que dar otros pasos para facilitar el tránsito de alumnos de una escuela a otra.

Lo esencial es que los jóvenes encontraran en las diversas escuelas la posibilidad de formarse conforme a las competencias comunes identificarlas para todo el bachillerato. Esto permitirá que los alumnos concluyan el bachillerato en alguna de

sus modalidades, independientemente de posibles cambios de domicilio o de preferencias académicas por lo tanto no habría justificación administrativa para no otorgar equivalencias de estudios que permitieran a los jóvenes transitar entre regiones, subsistemas o planteles, sin más limitación que la disponibilidad de lugares, según las políticas de cada institución.

Es indudable que quienes cambien de institución o modalidad se encontrarán en una situación de desventaja y tendrán que hacer un esfuerzo adicional para ajustarse a las particularidades de su nueva escuela. Sobre todo en el tránsito entre las instituciones de bachillerato general y tecnológico, los estudiantes tendrían que pagar ciertos costos; a los jóvenes les corresponde trabajar lo necesario para superar las dificultades que entraña un cambio de escuela.

Una de las ventajas de la creación de un SNB en un marco de diversidad es que se hace posible la portabilidad de los estudios, al tiempo que preserva la identidad de las instituciones. Por ello no debe esperarse que las instituciones abandonen o modifiquen su vocación para permitir el tránsito.

En el país existen distintos subsistemas y modalidades de EMS que responden a diversas filosofías educativas y realidades sociales que no deben ponerse en tela de juicio. Los cambios que se proponen deben tener lugar en el marco de la diversidad.

2.4 Sistema de la Calidad de Educación

El proyecto de cambio para mejorar la calidad de la EMS que han propuesto las propuestas educativas, consiste en iniciar una Reforma Integral para la creación del SNB en un marco de diversidad esta propuesta concilia la necesidad de dotar al nivel de una identidad, orden, articulación y pertinencia, con la de contar con diversidad de modalidades y subsistemas. La Reforma no propone un bachillerato único, ni un plan de estudios homogéneo, sino un marco de organización común que promueva la existencia de distintos tipos de bachillerato en donde la

diversidad permite en cada institución se adecue con las características de su entorno, a la realidad de su contexto y a las necesidades e intereses de los jóvenes que atiende.

El respeto al federalismo y a la autonomía universitaria han sido dos premisas fundamentales en el diseño de esta política. De hecho, la participación activa de las autoridades educativas estatales y de las instituciones de Educación Superior a través de la ANUIES ha permitido tomar en cuenta e integrar la propuesta a partir de avances que ya se habían manifestado en diversos estados de la Republica y Universidades. Esto conforma una plataforma para diseñar una política pública nacional para el nivel medio superior aprovechando los aciertos y la capacidad de innovación con la cuenta el país.

La RIEMS consta de 4 ejes innovadores de transformación:

1. *Orientación académica*: La reorientación del modelo enciclopedista centrado de la memorización, hacia uno centrado en el aprendizaje, en el que el conocimiento se transmite a través del desarrollo de competencias y habilidades.
2. *Modalidades de oferta educativa*: La definición formal de cinco diferentes modalidades para ofrecer servicios de educación media superior.
3. *Mecanismos de instrumentación*: La creación de los procesos operativos que se requieren para instrumentar la educación por competencias en el contexto de alguna de las cinco modalidades de oferta establecidas. Incluye la formación docente, la profesionalización de la gestión directiva, la inversión para contar para contar con infraestructura y equipamiento adecuados, la adopción de procesos comunes de control de gestión escolar, el otorgamiento de apoyos a la demanda por medio de becas, la definición de reglas de movilidad entre subsistemas, la evaluación y el uso de mecanismos de vinculación con el sector productivo.

4. *Sistemas de de ingreso y permanencia*: los procedimientos de verificación para que cada institución de bachillerato acredite la oferta de servicios educativos en congruencia con los tres ejes anteriores.

La confluencia de voluntades entre los actores participantes en el medio superior ha hecho posible que en dos años de trabajo, se hayan tomado una serie de definiciones para ejecutar las transformaciones marcadas en cada uno de estos cuatro ejes. De hecho en acuerdo con las autoridades educativas y la ANUIES, el ciclo escolar 2008-2009 fue denominado el ciclo de “transición”²³ hacia la Reforma.

2.4.1 Factores de la calidad de Educación

La calidad influye distintos aspectos que son básicos para que el proceso educativo alcance los propósitos que le corresponden. Es indispensable que los jóvenes permanezcan en la escuela, pero es necesario que logren una formación Ética y Cívica sólida, y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requeridas en su vida adulta.

La calidad pasa también por la pertinencia. Los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela su esfuerzo es mayor y logran consolidar conocimientos y habilidades. En ocasiones los jóvenes logran la pertinencia en estudios que profundizan en las disciplinas y en otros aspectos relacionados al trabajo; en todos los casos, lo deseable es que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo para los jóvenes. Esto conducirá a elevar la permanencia en la EMS, en tanto que los estudiantes vislumbraran las ventajas que representa continuar con sus estudios.

²³ Los acuerdos nacionales alcanzados a la fecha estipulan que la implementación de la Reforma iniciará en el ciclo escolar 2008-2009, y estará vigente en el ciclo escolar 2009-2010.

La pertinencia debe entenderse en el marco de las importantes transformaciones de las últimas décadas en los contextos social, político y económico, así como en los mecanismos de generación e intercambio de información. Estos cambios obligan al sistema educativo adoptar estrategias para cumplir la función de formar personas preparadas para afrontar los retos que se le presentan.

Una educación orientada al desarrollo de estas herramientas haría a la EMS más atractiva para los jóvenes. En la actualidad para algunos podría parecer poco rentable cursa la EMS aunque los egresados de este nivel educativo perciben una remuneración más alta que los que tienen únicamente estudios de secundaria, el cambio más grande se produce en el paso del bachillerado completo a la licenciatura terminada.

Una EMS de mayor calidad, que sea pertinente y responda a las necesidades psicosociales de los estudiantes, puede contribuir a cambiar el este panorama.

En adición a la pertinencia, los dos factores determinantes para la calidad de la EMS son la calidad de la enseñanza y las instalaciones y equipamiento con que se cuenta. El que todas las escuelas alcancen por los menos un estándar mínimo en estos rubros es un paso importante para que puedan desarrollarse vínculos más sólidos entre ellas.

En el tema de los docentes, no de los principales retos se encuentra en definir el perfil que deben de tener, y crear mecanismos que aseguren que los nuevos maestros lo cumplan, así como esquemas para la actualización de aquellos que ya forman parte de la planta docente de las escuelas. Esto es de gran importancia dado que el perfil de los maestros de EMS no puede ser igual a la de educación básica o superior. Se trata de un nivel educativo distinto, con características particulares que deben atenderse, como las relacionadas con la necesidades de los adolescentes y con el hecho de que egresan en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos; de lo contrario, la planta docente seguirá siendo

insuficiente en sus alcances, sin que se garantice la realización de los objetivos propios de la EMS.

Las instalaciones y equipo adecuado también son factores imprescindibles en la búsqueda de la calidad, sobre todo en las opciones de formación técnica, en las que las funciones académicas están estrechamente vinculadas a la utilización de ciertos equipos. Cuando no se cuentan con equipos actualizados, la educación que reciben los alumnos difícilmente será pertinente.

Estas consideraciones y otras que intuyen en la calidad de la oferta, tales como la orientación vocacional, las tutorías y la evaluación del aprendizaje, implican una serie de estándares compartidos en todos los subsistemas y modalidades de EMS en el país los cuales deben definirse y expresarse con claridad. La definición de estos estándares permitirá que se puedan verificar mediante las evaluaciones pertinentes. La evaluación como proceso integral y continuo que tienen propósitos de diagnóstico y formulación de recomendaciones para reforzar y atender debilidades, es una base indispensable en la calidad de la educación.

2.4.2 Modelos de escolarización

A diferencia de lo que ha ocurrido en nuestro país durante las últimas décadas con la educación básica y la educación superior, la EMS no ha sido objeto hasta ahora de una Reforma Integral para impulsar este tipo de educación. Los esfuerzos por instituir mejoras en la EMS son más recientes y, aunque valiosos han sido aislados.

Como se ha observado, la EMS en México es un amplio universo en el cual confluyen distintos proyectos educativos, con sus respectivos objetivos y estructuras curriculares. A pesar de la heterogeneidad, en las reformas curriculares recientes que se han realizado en ciertos subsistemas, se observan tendencias similares.

Entre los subsistemas y organismos que recientemente han realizado reformas curriculares significativas se encuentran el sistema tecnológico federal, cuya reforma cubrió también a los CECyTES, el bachillerato general de la Dirección General de Bachillerato (DGB), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que incluye el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y el bachillerato tecnológico bivalente del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

En algunos de estos casos las reformas están avanzadas, han sido implementadas y se han realizado estudios de seguimiento. Otros esfuerzos son más recientes. De manera global se observa un reconocimiento de la necesidad de atender la problemática de la EMS desde la oferta educativa. Por su parte, la Subsecretaría de EMS ha expuesto la importancia de que se persevere en los esfuerzos que se vienen realizando para lograr una mejor articulación de los diferentes subsistemas orientada a mejorar el desempeño del conjunto en la búsqueda de los objetivos comunes.

Los elementos en común que se observan en la EMS en México incluyen las siguientes:

- Énfasis en habilidades y conocimientos básicos y competencias. Esto implica una reestructuración curricular que se ha realizado mediante la creación de cursos específicos o a través de la inclusión de manera transversal. Reconoce que los estudiantes deben de tener una base sólida que les permita la adquisición de conocimientos posteriores y tener un buen desempeño en el trabajo. Anteriormente, a menudo se enfatizaba la especialización de los estudiantes en la EMS. Con las nuevas estructuras curriculares se busca atender los retos de la EMS en el tema de calidad.

- Flexibilidad y enriquecimiento del currículo. Como respuesta a la poca flexibilidad de los marcos curriculares tradicionales, lo cual es una de las principales causas de deserción en la EMS, y con la intención de enriquecer las trayectorias educativas de los estudiantes, se observa una tendencia a eliminar secuencias rígidas, creando espacios interdisciplinarios para la integración de conocimientos y habilidades tanto dentro como fuera de los programas académicos, de manera de que sean evidentes sus aplicaciones en la vida diaria y el trabajo. El cambio se fundamenta en una nueva concepción del currículo como algo más que un conjunto de cursos aislados sin relación con una realidad externa.
- Programas centrado en el aprendizaje. Esto implica cambios en las estructuras y objetivos de los cursos y programas, y en las prácticas docentes, las cuales deben desarrollarse en torno a los procesos individuales de adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes. Estos cambios buscan elevar la calidad de la EMS mediante el fortalecimiento de la enseñanza y otras actividades dirigidas por los docentes, como las tutorías.

A continuación se analiza a mayor detalle las reformas impulsadas en años recientes.

Bachillerato Tecnológico

Los planteles tecnológicos que dependen de la Secretaria de Educación Media Superior (SEMS) representan un universo complejo y heterogéneo, en el que se observan variaciones no solo entre los distintos tipos de planteles, sino también otras que se derivan de condiciones regionales.

En 2004 el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), en su calidad de orgánico técnico de la SEMS, realizó una reforma que busca mejorar el desempeño de los planteles tecnológicos –reducir índices de deserción

y reprobación- mediante la aplicación de una nueva estructura curricular común a todos los subsistema que coordina, independientemente de su vocación, ya sea agropecuaria, industrial o del mar.

La nueva estructura curricular, que propone un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo, incluye tres componentes básicos: Formación Básica, Formación Profesional y Formación Propedéutica.

- La Formación Básica es común a todos los planteles y carreras, y representa el 40 % de la carga horaria del sistema tecnológico federal. Presenta mayor atención que en el pasado del aprendizaje del idioma inglés, el uso de las nuevas tecnologías de la información y el desarrollo sustentable en la formación integral que incluye elementos de la educación física y artística.
- La Formación Propedéutica comprende cursos para facilitar el tránsito de estudiantes a la educación superior. Este componente puede variar regionalmente, de acuerdo a las necesidades de vinculación ya lo que requieran las universidades de los distintos estados.
- La Formación Profesional representa el 40% de la carga curricular, es específica de cada carrera y está organizada en cinco módulos, uno en cada semestre del programa a partir del segundo.

La principal innovación de esta estructura es que no se requiere que los estudiantes completen los cinco módulos de la misma carrera para obtener un diploma de egreso. En vez de ello, se permite que cambie la especialidad durante el curso de sus estudios, o que seleccionen módulos correspondientes a distintas carreras de acuerdo a sus preferencias. Esta flexibilidad busca evitar la deserción que provoca las exigencias de programas rígidos.

Adicionalmente, la estructura con base en módulos busca remediar un problema de los planes de estudios rígidos, los cuales exponían a los alumnos principalmente a información teórica a cuyos contenidos no necesariamente contribuían al desarrollo de habilidades para el trabajo. En cambio, los módulos se enfocan en el desarrollo de habilidades concreta, que hacen converger los contenidos de muchas de las antiguas asignaturas. Estas habilidades están alineadas o las normas de competencia laboral del consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laboral (CONOCER).

En otro frente para atender la deserción, se redujo la carga del primer semestre de todos los programas, con la intención de que los estudiantes realicen actividades deportivas y otras extracurriculares que les permitan integrarse a sus nuevos planteles.

Bachillerato General

La reforma del Bachillerato General de la Dirección General del Bachillerato se aplicó en 2003-2004 en su fase piloto a 70 escuelas, y en ciclo posteriores a todas las escuelas de la Dirección General. La reforma no contempla una nueva estructura de planes de estudio, sino que preserva los tres componentes de los programas anteriores –básico, propedéutico y formación para el trabajo- y una estructura basada en un tronco común seguido por una especialidad, pero actualiza sus contenidos y adopta nuevos enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje.

El componente básico del currículo del Bachillerato General se refiere al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes mínimos que todo el estudiante del subsistema debe adquirir. La reforma refuerza aspectos como el uso de las tecnologías de la información y comunicación y desarrollo de las capacidades para generar aprendizajes a lo largo de la vida. Todos los planteles que imparten el

bachillerato general ofrecen la misma formación básica y que consiste en 31 asignaturas.

EL componente propedéutico profundiza en ciertos aspectos de la formación básica en cuatro grupos: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales.

Por su parte, el componente de formación para el trabajo cambio su organización en los planes de estudio de asignaturas a módulos, y se incorporo al enfoque de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral. Lo segundo busca que el competente de formación sea pertinente y flexible.

En adición a lo componente de los planes de estudio, la reforma incluye una estrategia de apoyo a los estudiantes en la forma de tutorías, concebidas como un mecanismo para prevenir la deserción y la reprobación. En estas tutorías, los profesores dan atención individual a los estudiantes en lo psicológico y lo pedagógico.

CONALEP

Desde hace cerca una década el CONALEP ofrece el titulo de Profesional Técnico-Bachiller, lo cual ha permitido que los estudiantes de esta institución continúen con sus estudios de educación superior. Esto ha conducido a cambios en la vocación del CONALEP, el cual ahora busca a no solo ofrecer una preparación adecuada al mercado laboral, sino también ofrecer una formación más amplia, con un énfasis en aspectos formativos transversales, que permita a sus egresados continuar sus estudios exitosamente, o abandonar o modificar las trayectorias profesionales que marcan distintas carreras del Colegio.

En el 2003 se realizo una reforma académica nacional, la cual busca que los programas del CONALEP sean flexibles, pertinentes y de calidad. Entre las

innovaciones principales del nuevo currículo se encuentra el enfoque en las competencias, una nueva estructura para los planes de estudio, programas de tutorías y “salidas laterales” que certifican ciertas habilidades de los estudiantes que no terminan sus estudios.

El CONALEP describe las competencias en las que se basan sus programas como *competencias contextualizadas*, o competencias aplicables a contextos específicos:

La contextualización de las competencias puede ser entendida como la forma en que, al darse el proceso de aprendizaje, el sujeto establece una relación activa del conocimiento sobre el objeto desde un contexto social, histórico que le permite hacer significativo su aprendizaje, es decir, el sujeto aprende durante la interacción social, haciendo del conocimiento un acto individual y social... El Prestador de Servicios académicos funge como facilitador de estrategias para la contextualización que sirve de enlace entre el saber social, cultural, histórico y los procesos de aprendizaje de los alumnos.²⁴

Los programas de estudio concebidos en torno a estas competencias están compuestos de dos tipos de módulos: autocontenidos e integradores.

Los módulos integradores, que representan entre el 65 y 67% de la carga, se refieren a los conocimientos científicos y humanísticos de carácter básico y propedéutico. Son comunes a todas las carreras.

Por su parte, los módulos autocontenidos, diseñado con base en formas técnicas de competencia laboral institucionales que fueron diseñadas por el propio CONALEP, representan el 33-35% de la carga horaria, y se dividen en las siguientes tres categorías:

²⁴ (www.conalep.edu.mx)

- Transversales. Se trata de cursos comunes a las carreras afines y que pueden cursarse en cualquier otro semestre.
- Específicos. Se trata de los cursos específicos de cada una de las carreras.
- Optativos. Incluye cursos orientados a atender necesidades de vinculación regionales, que pueden conformarse como especialidades. Representan 20% de carga horaria total.

La reforma curricular contempla también un programa de tutorías que se desarrolla en paralelo a los cursos y busca fortalecer valores, actitudes, hábitos de estudio y habilidades del pensamiento en los estudiantes.

Bachillerato de la UNAM

Por más de una década, la UNAM ha realizado una reforma en sus dos opciones de bachillerato, el CCH y la ENP, que ha tenido diversos aspectos. Según uno de los principales documentos de este proceso, se observó que para dar atención a los avances del conocimiento, con frecuencia se incrementan los contenidos curriculares sin que estos incidan en aspectos fundamentales de la formación de los alumnos, por lo que se optó por ir más allá de la creación de nuevos esquemas curriculares. El componente medular de la reforma ha sido de la definición de la base que deben compartir todos los estudiantes que cursen EMS en las opciones educativas de la UNAM, independientemente de los cursos que tomen.

Para este efecto se preparó y discutió el documento de trabajo Núcleo de conocimientos y Formación Básicos que deben proporcionar el Bachillerato de la UNAM. Este documento está inspirado en experiencias en otros países como Argentina, Chile y Francia en los que se han definido las competencias que deben adquirir los estudiantes de EMS.

El documento parte del objetivo común de las opciones de educación media superior dependientes de la Universidad, el cual se articula en torno a una serie de

habilidades, conocimientos y actitudes y valores que deben adquirir los estudiantes en cada una de las áreas de estudio que contemplan sus programas. Reorganizan en niveles de complejidad, que van de lo general a lo particular.

Los núcleos de conocimientos y formación básicos se refiere a lo esencial, aquello que los alumnos que cursen los programas de bachillerato de la UNAM no pueden dejar de aprender. Los núcleos tienen la misión de servir como base para la adquisición de nuevos conocimientos en el marco de una serie de competencias para la vida.

El documento se concentra en trece áreas, algunas de la cuales son claro carácter disciplinar, como Física, Química y Filosofía, y otra se refieren más específicamente a habilidades y actitudes, como Investigación Experimental, Formación para la Salud y Formación Ciudadana.

Por su parte, en 2002 el CCH dio un paso más adelante al realizar un ajuste curricular adicional que define los aprendizajes relevantes que se busca realicen sus estudiantes en cada una de sus asignaturas. La definición de estos aprendizajes condujo también al desarrollo de estrategias docentes.

En 2006, el bachillerato de la universidad como conjunto retomó esfuerzos anteriores mediante un programa conducente a replantear los contenidos temáticos de las disciplinas, de manera que estén alineados con los avances más recientes en experiencias de aprendizaje interdisciplinarias.

Este trabajo fue realizado por grupos de expertos de la UNAM, quienes han trabajado también en el desarrollo de materiales didácticos, entre los que destaca la colección de libros de texto Conocimientos Fundamentales y las herramientas multimedia que la acompañan. Estos materiales están diseñados para usarse tanto en el CCH como en la ENP.

El aspecto más notable del proyecto de la UNAM, implementado tras un amplio trabajo de deliberación y concertación entre diversos actores de esta institución, es que no busca uniformar los planes de estudio del CCH y la ENP. Por el contrario, cada una de estas opciones educativas preserva su identidad, definida por su historia y su inserción social, pero se asegura que los alumnos adquieran una serie de conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para su futuro desempeño.

Bachillerato del IPN

En 2004 se consolidó la reforma del bachillerato tecnológico bivalente del Instituto Politécnico Nacional, en el marco del Nuevo Modelo Educativo de esta Institución.

El modelo propone una educación centrada en el aprendizaje, en la que cada estudiante. Con la guía de sus profesores, participa en el diseño de su trayectoria educativa. Con este enfoque se busca dejar de lado la concepción del estudiante como receptor de información y convertirlo en el principal agente de su propio desarrollo.

El modelo se traduce en la flexibilización de planes y programas de estudio, una mayor libertad de movilidad de los estudiantes entre las distintas unidades académicas del Instituto. Adicionalmente, cada una de las unidades puede adaptar sus programas y planes de estudio a sus características y objetivos.

En lo que corresponde a la aplicación del Modelo Educativo del IPN en los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, el proceso de su implementación ha incluido las grandes acciones siguientes:

- ✚ Rediseño de los planes de estudio de los 54 programas educativos que se ofrecen en los 16 centros, y la consecuente elaboración de 537 nuevos programas para las asignaturas. Este rediseño condujo a la organización de los planes de estudio del bachillerato tecnológico bivalente del Instituto en

tres áreas: formación institucional, formación propedéutica y formación profesional, con las siguientes proporciones de créditos, respectivamente: 50-55%, 10-20% y 25-35%. El área de formación institucional, la de mayor peso en el nuevo modelo, se refiere a aquello que deben compartir todos los estudiantes del nivel medio superior del Instituto.

- ✚ Énfasis en el aprendizaje autónomo y a la construcción del conocimiento. El diseño curricular represento la redefinición de los perfiles de ingreso y egreso, de los objetivos del programa educativo, y de la identificación de las competencias laborales para el área de formación profesional. Además promueve el diseño de otros componentes de los planes de estudio y asignaturas con base en competencias.
- ✚ Implementación del proyecto aula, orientado a la aplicación de una metodología didáctica que busca consolidar la formación integral de los estudiantes, al integrar conocimientos, habilidades y destrezas, y actitudes y valores, en acciones orientadas al aprendizaje autónomo y colaborativo. El proyecto contempla la formación de docentes en las nuevas metodologías y la reorganización de las academias del Instituto.
- ✚ Fortalecimiento del Programa Institucional de tutorías, que actualmente alcanza una cobertura cercana al 64% del total de la matrícula.
- ✚ Implementación del programa de aseguramiento de la calidad, orientado a la acreditación de los programas educativos del instituto por organismos externos.

Las acciones más trascendentales desarrolladas durante este periodo (2008-2009), y que permiten ahora entrar en una fase de instrumentación son:

En el primer eje orientación académica; donde se define el marco curricular común del nivel medio superior que otorga por primera vez una identidad a este tipo educativo, respetando la diversidad y dando lugar al surgimiento y consolidación de diferentes opciones de bachillerato. El marco curricular común consiste en organizar el bachillerato alrededor de tres tipos de competencias: las genéricas

(comunes en todos los subsistemas), disciplinares y profesionales. Las competencias disciplinares ofrecen un amplio espacio para la diversidad.

La definición de un perfil del egresado²⁵, a partir de once competencias genéricas.

Competencias genéricas que conforman el perfil del egresado
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante a la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de medios establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y la relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en grupos diversos.
9. Participa con conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

En el segundo eje se encuentran las modalidades de oferta educativa; la definición y reconocimiento de las modalidades presencial, intensivo, virtual, autoplaneada y mixta y mixta, que conforman la oferta oficial de EMS y que ofrecen la posibilidad

²⁵ ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

de cursar este nivel a poblaciones con distintos intereses y necesidades y contextos.

El tercer eje consiste en mecanismos de instrumentación; son ocho competencias que conforman el perfil del docente. Dicho perfil está alineado al perfil del egresado de manera que su desarrollo ofrece al docente las herramientas para propiciar las competencias genéricas, disciplinares y profesionales en sus alumnos. La introducción de un programa de formación para desarrollar las ocho competencias que conforman el perfil docente:²⁶

Competencias Docentes
1. Domina y estructura los contenidos de las asignaturas a su cargo para desarrollar lógicamente las secuencias que facilitan el aprendizaje.
2. Planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje, atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios
3. Lleva a la práctica procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva y creativa.
4. Evalúa y da seguimiento a los alumnos en relación con sus procesos de aprendizaje y su trabajo académico.
5. Motiva y facilita el aprendizaje autónomo entre los estudiantes.
6. Propicia un clima escolar conducente al aprendizaje y define espacios dentro y fuera del salón de clases que contribuyan al desarrollo humano integral de los estudiantes.
7. Facilita e impulsa el desarrollo de los estudiantes en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a las circunstancias sociales y culturales que los rodean.
8. Interactúa y colabora de manera efectiva con otros docentes, con los propios estudiantes y padres de familia, así como con la comunidad en apoyo del aprendizaje.

El inicio de un de un programa de titulación para docentes para revertir el rezago histórico en esta materia. La definición del perfil de director de plantel propiciar el desarrollo del perfil del egresado (con un programa de formación de directores alienado a este propósito). El desarrollo de un sistema de control escolar y reglas de transito compartidas, que permiten por primera vez la movilidad de los

²⁶ ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada.

estudiantes entre subsistemas sin tener que reiniciar el bachillerato. La aplicación de instrumentos de medición para verificar el grado de avance en la consecución del perfil del egresado, la cual se realiza a través de la prueba ENLACE de media superior. La instrumentación de diversos mecanismos para mejorar la pertinencia y la vinculación con el sector productivo.

Adicionalmente, en los planteles operados por la SEP a nivel federal se han introducido algunas transformaciones complementarias de fondo incluyendo, entre otros, la selección de directores del plantel por concurso de oposición, la introducción de un Sistema de Gestión Escolar para el establecimiento de metas y prioridades por plantel en cada ciclo escolar, así como diversos mecanismos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas hacia la sociedad.

De la misma manera se denominó el ciclo de “transición” al periodo 2008-2009, se acordó establecer el ciclo 2009-2010 como el de puesta en marcha del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Esto implica iniciar las acciones del cuarto eje que establece los procedimientos para que cada plantel educativo de manera voluntaria acredite la operación de su modelo de bachillerato en línea con los tres primeros ejes, y se registre así en el SNB. La invitación a participar es extensiva a todos los planteles públicos y privados que cuenten con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

El procedimiento de ingreso en si mismo presenta una oportunidad histórica –y puede constituirse en un parteaguas- para generar el cambio estructural de largo plazo en el nivel medio superior que propicie la mejora continua y ofrezca a la sociedad parámetros claros de seguimiento y evaluación de la educación.

Capítulo 3

La formación docente en la Educación Media Superior

Para poder estudiar el campo de la formación docente es necesario dar un repaso previo a los diversos términos con que se hace referencia a la educación permanente de adultos. Y eso por dos motivos: por un lado, porque la formación docente se incluye, obviamente, dentro del ámbito de la educación y, por otro, porque forma parte de un sistema educativo de un país.

Tanto el concepto de educación permanente dentro de la pedagogía, se define a través de un amplio abanico terminológico como consecuencia de la polisemia que caracteriza a esa esfera del conocimiento. La diversidad de términos con el mismo referente depende tanto en los autores que hacen uso de ellos como ideologías que defienden más o menos explícitamente. Es frecuente, por tanto, que diversos autores utilicen las mismas palabras para referirse a distintos procesos educativos y, al contrario que empleen términos diferentes para procesos idénticos. Esta última circunstancia es la más habitual en la marco de la formación docente.

En el ámbito de la formación docente, los términos más utilizados son: educación permanente, formación permanente, formación o educación continua, formación de grado, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, perfeccionamiento, capacitación del profesorado y reciclaje. Cuando se producen cambios profundos en los sistemas educativos, como actualmente está sucediendo con la RIEMS, se utiliza también la expresión “reconversión educativa”.

Ante esta diversidad terminológica se han realizado diversos intentos unificadores, entre los cuales destaca el de Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el año 1979, que estableció las equivalencias y diferenciaciones sistemáticas necesarias para distinguir entre tal

variedad de términos y expresiones dentro del contexto dentro del contexto de las lenguas, inglesa, francesa y española.

3.1 Educación o formación.

Profundizando en la conceptualización en la educación de adultos se observa que en el ámbito pedagógico se utilizan indistintamente y con carácter de sinónimos los términos de educación y formación.

Por este motivo conviene especificar que la educación inicial y permanente abarca todos los procesos de culturización (en el sentido más amplio del término) de la población, y todos los subsistemas de educación específica se sitúa de manera más concéntrica. La educación permanente engloba la educación de adultos y también la formación inicial. En consecuencia, la formación docente forma un subsistema de la educación permanente de adultos, motivo por el cual es preferible denominarla formación inicial y permanente, ya que el término formación se acerca más al significado de perfeccionamiento que la de adquisición base.

No obstante, otros autores hacen una distinción diferente: denomina educación permanente a toda la educación recibida a lo largo de la vida, y formación permanente o continúa derivada de la ocupación profesional. Por último la UNESCO considera que la formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas muy a menudo asociadas con el campo profesional. La educación engloba, por tanto a la formación. Se puede establecer un concepto de educación permanente de adultos que incluya todos los procesos educativos, en sus diversas etapas, con la finalidad con que se ocupe de su entorno para que pueda ser dominado y mejorado, lo cual redundará en beneficio de la misma educación de adultos.

Finalmente, es necesario considerar la formación docente, con el objetivo de alcanzar un conocimiento y una mejora del campo profesional que le permita

adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. La formación docente cualquier nivel educativo consiste, pues, en la actualización cultural, pedagógica y científica de enseñantes con el fin de perfeccionar su actividad profesional.

3.1.1 Los Modelos tradicionales y su presencia en las concepciones sobre Capacitación y Profesionalización de los Docentes de EMS

Ante tantos cambios la forma de capacitar a los docentes EMS, se ha discutido mucho pero todavía subsisten modelos tradicionales que no quieren ceder el paso a otros modelos más innovadores y democráticos. No obstante realizarse muchos congresos sobre el rol del docente aun no lo dignifican y encima de eso vemos vigentes las dificultades tradicionales y por eso existen las tendencias a mantener:

1. la falta de coherencia entre el rol docente y su incentivo social,
2. la visión del docente como víctima del sistema o como culpable de sus malos resultados,
3. la minimización del rol docente como parte de los problemas buscándolo en otros lados.

Debemos replantearnos las discusiones de manera más profunda, pues como nos dice Tedesco (2000), existen tensiones en relación a la Formación Docente que aún se mantienen y es posible que duren mucho para resolverse, veamos las diversas ideas existentes:

1. La idea de un docente encargado del desarrollo integral de la personalidad del alumno vs. la idea del docente responsable del desarrollo cognitivo.
2. El docente transmisor de informaciones y conocimientos elaborados vs. el docente como mediador experto en la construcción del conocimiento del alumno

3. El docente como profesional autónomo, creativo y responsable de los resultados de su trabajo vs. la idea de un docente ejecutor de un trabajo diseñado externamente.

4. El docente como un actor éticamente comprometido con la difusión de determinados valores vs. la idea del docente como un funcionario burocrático que se desempeña en virtud de reglas formales claramente establecidas.

En general se reconoce la necesidad de fortalecer los aspectos ligados a la autonomía profesional y a la capacidad de promover en los alumnos el desarrollo de capacidades de aprender a lo largo de toda la vida. Este papel, que deriva fundamentalmente de las teorías constructivistas del proceso cognitivo, que transforma al docente en un mediador del proceso de aprendizaje, concebido como proceso de construcción no sólo de conceptos científicos sino también de valores y conceptos sociales y culturales.

El cambio educativo, sin embargo, ya ha sido postulado desde hace varias décadas y la experiencia parece indicar que en lugar de seguir insistiendo en su necesidad, sería importante comenzar a reconocer la significativa dificultad que existe para implementar en forma eficaz los cambios educativos. Éste depende de muchos criterios; de libertad, equidad, capacidad y resolución de conflictos existentes en la sociedad en general, así como las expectativas de éxitos de los profesionales.

Las conclusiones generales de las investigaciones indican que para que el cambio sea efectivo y repercuta en las prácticas de enseñanza tienen que:

- 1) partir de cómo el maestro concibe su propia práctica,
- 2) llevar al maestro a un análisis crítico acerca de su práctica,
- 3) que sea participe en la toma de decisiones y en la implantación del cambio
- 4) responder al contexto y necesidades particulares del maestro y de los alumnos.

Es fundamental involucrar al docente en formación desde muy temprano al quehacer de su área de operación profesional, ya que así podrá realizar diagnósticos reales de las prácticas docentes, de las acciones y aspiraciones de estudiantes y coordinadores de los mismos procesos docentes, llenar expectativas e identificar su rol real en dichos procesos de cambios.

3.2 Etapas de la creación de un docente y sus implicaciones

Veamos la secuencia a través de la cual se construye un docente, y esto sucede en cualquier nivel, según (Tedesco, 2000): Las principales etapas de este proceso de construcción son tres: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional

Los problemas en la formación docente indican, en primer lugar, que la profesión docente ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes más talentosos y constituye, en muchos casos, una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos más prestigiosos. En básica y educación media prácticamente es así y en el caso del docente universitario sabemos que consideran la docencia como una interferencia a sus trabajos de investigación y publicaciones, y muchos otros obtienen un alto prestigio a través de un segundo trabajo (consultas, despachos, etc.)

3.2.1 La formación inicial del docente

Los programas de formación docente inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo, particularmente de los problemas que plantea el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos: clases multiculturales, desempeño en zonas marginales, resolución de conflictos, etcétera, se educan para situaciones ideales de enseñanza y de aprendizajes.

Algunas investigaciones sobre la *práctica de la enseñanza* en la formación inicial, ponen de manifiesto que esta experiencia curricular permite, el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no de las modalidades profesionalmente más innovadoras. Esto porque se trata de moldear al futuro docente con las prácticas actuales sin embargo ese docente tendrá que responder a prácticas más avanzadas pues al tiempo que sale de sus estudios, el mundo laboral ya ha cambiado.

La recomendación habitual efectuada hace ya varias décadas, fue la de elevar la formación inicial de los docentes del nivel secundario al nivel superior y numerosos países crearon universidades pedagógicas o institutos postsecundarios de formación docente. Si bien esta medida favorece la profesionalización de los maestros, esta separación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño es una de las características más típicas de la actividad docente.

Las causas de este fenómeno son diversas, pero existen al menos tres que es preciso mencionar:

1. La primera es la autonomía considerable que existe entre las instituciones responsables de la formación de los docentes y las instituciones que definen las orientaciones pedagógicas de las escuelas.
2. La segunda, relacionada con la anterior, es que las teorías pedagógicas más innovadoras y que dominan la formación inicial de los docentes suelen ser teorías que tienen su fundamento en la crítica a las prácticas pedagógicas vigentes en las escuelas.

La crítica a las prácticas pedagógicas habituales en las escuelas es importante y necesaria. Pero si la crítica no se acompaña de la elaboración de alternativas,

pierde efectividad y deja a los educadores que desean transformar la educación sin instrumentos adecuados de acción.

3. El tercer aspecto a mencionar se refiere al bajo nivel de responsabilidad por los resultados que caracteriza a los modelos de gestión de muchos sistemas educativos.

Promover mayor articulación entre formación inicial y desempeño no significa, en consecuencia, ajustar la formación a un estilo de funcionamiento que debe ser modificado. El desafío consiste, precisamente, en superar la descomposición en el marco de un proceso de transformación destinado a introducir mayor dinamismo y mejores resultados de aprendizaje.

3.2.2 ¿Cuáles son los componentes al formar docentes?

El primero es la que se refiere a la formación científica vs. La formación pedagógica en el marco del objetivo de aprender a aprender, buena parte de la discusión tradicional cambia de sentido, ya que el dominio que el docente debe tener de su disciplina se refiere a la capacidad de transmitir no sólo las informaciones sino los procesos cognitivos que exige. Esta formación es la condición necesaria para que el propio docente tenga las capacidades que le permitan aprender a lo largo de toda la vida y sea capaz de desarrollar esa capacidad en los alumnos.

El segundo es tradicional es el que se estableció entre formación de competencias técnicas (sean científicas o pedagógicas) o el desarrollo de determinadas características de personalidad. Los procesos de transformación educativa permiten articular ambos elementos, en la medida que las características de personalidad comienzan a ser consideradas no como un agregado externo, sino como un componente fundamental del desempeño técnico del docente.

El tercero, la opción entre otorgar prioridad a la formación inicial o a la formación en servicio. Las nuevas condiciones de ejercicio de la profesión docente exigirán, al igual que en muchas otras profesiones, un proceso de reconversión permanente. Pero para poder enfrentar este proceso de reconversión profesional es necesario disponer de una base sólida de competencias cognitivas y personales que sólo un proceso relativamente largo de formación inicial puede otorgar. Esta articulación entre formación inicial y formación en servicio debería también ponerse de manifiesto a través de mecanismos de transferencia no sólo desde la formación inicial hacia el desempeño, sino a la inversa, desde los aprendizajes.

3.2.3 Algunos elementos para repensar la formación docente

Cuando se habla del aprendizaje de los maestros, se piensa en formación docente y ésta suele dividirse en dos tipos: inicial y en servicio (o permanente). No obstante, lo que los maestros saben (o pueden llegar a saber) lo aprenden en varios lados: en el propio sistema escolar, en su formación específica como docentes (inicial y en servicio), y a través del ejercicio de su profesión. Nos hemos referido a la formación docente inicial y en servicio. Destacaremos aquí las otras fuentes de aprendizaje.

Los maestros son ex-alumnos. Existen al menos tres razones que justifican mirar al aparato escolar como una opción prioritaria para mejorar la formación y el desempeño de los docentes; dada la reconocida mala calidad de la educación ofrecida en el sistema escolar vigente, los alumnos-futuros maestros abandonan el aparato escolar con deficientes conocimientos generales, e incluso sin una educación básica sólida, a menudo sin haber resuelto problemas elementales de lectura y escritura; dado el modelo pedagógico que predomina en el sistema escolar (autoritario, enciclopédico, pasivo, represivo, etc.), los alumnos-futuros maestros, en el contacto diario con ese modelo, internalizan dichos valores, métodos y prácticas, que luego se intentará modificar en la formación docente;

mejorar la educación general de los maestros (y del alumnado en general) resulta más barato que invertir posteriormente en una formación docente remedian, dedicada en buena medida a rellenar los huecos de una mala enseñanza primaria y secundaria.

Las consecuencias de una educación general deficitaria afectan a los alumnos del sistema escolar en su conjunto, pero adquieren un dramatismo mayor en el caso de los alumnos futuros maestros dada su función reproductora y multiplicadora: cada maestro con una educación deficiente cuenta por cientos, miles de alumnos que verán multiplicadas para sí mismos esas deficiencias. Por otra parte, estudios en algunos países latinoamericanos confirman que, dado el bajo estatus que tiene la docencia hoy en día, muchos de quienes optan por la docencia provienen de las filas de los alumnos menos destacados, han sido rechazados por otras facultades u optan por la docencia, en fin, en la convicción de que ésta es una de las carreras más *fáciles*, menos requeridas de esfuerzo. En estas condiciones, la formación docente, inicial y en servicio, pasa a convertirse, en buena medida, en un mecanismo compensador y nivelador de lo que debió aprenderse en el sistema escolar, incluyendo el dominio de las asignaturas básicas así como otros conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para la buena docencia tales como: la capacidad para aprender a aprender, para desarrollar el autoestudio y la autodisciplina en el aprendizaje; una adecuada expresión oral y escrita, y capacidad comunicativa en sentido amplio; el espíritu y la capacidad para investigar; el hábito y el placer de la lectura y la escritura.

Varios estudios han venido a confirmarlo que deja a la vista la evidencia empírica: los maestros tienden a replicar en su tarea como docentes aquello que (como parte del *currículo oculto* del aparato escolar) aprendieron sobre la enseñanza y el aprendizaje a través de su diaria vivencia de alumnos. La experiencia escolar parece tener más fuerza que lo aprendido en la formación docente. Desandar lo andado y desaprender lo aprendido resulta difícil y a menudo infructuoso, cuando se ha convivido durante muchos años con un modelo educativo autoritario, rígido,

disciplinario, pasivo, como único referente e incluso como exponente escolar y socialmente reconocido de la *buena educación*.

Como se ha señalado, quienes calculan costos para las diversas alternativas de formación docente concluyen que invertir en una buena enseñanza secundaria (que garantice el dominio de las asignaturas básicas que deberá enseñar el futuro maestro) es mucho menos costoso que invertir en una formación docente inicial que, en la práctica, se dedica fundamentalmente a completar lo no hecho por la mala enseñanza secundaria. Demás está decir que el mal o buen docente no se forja únicamente en la enseñanza secundaria sino desde la enseñanza primaria. En este sentido, lo que se plantea es la necesidad de ver la reforma educativa como una reforma integral y sistémica (del sistema educativo en su conjunto) y no sólo como una inversión en los alumnos en general sino en los futuros maestros de manera específica. No es posible continuar viendo la formación docente como algo que arranca cuando el alumno ha abandonado el sistema escolar y ha hecho una opción formal por la docencia.

Los propios maestros suelen referirse a su práctica como la principal fuente de aprendizaje de su oficio. De hecho, la práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, mucho más que los cursos, seminarios o talleres, pues es en la práctica donde los maestros vuelcan sus conocimientos, valores y actitudes, y donde perciben sus fortalezas y debilidades. No obstante, es como si nada de esto hubiese sido escuchado o percibido en el pasado. Formación docente se ha equiparado con un período específico (el inmediatamente anterior al desempeño profesional) y con una situación formal de enseñanza-aprendizaje (curso, taller, charla, libro, etc.). La práctica docente pasó a verse como una asignatura más o como un requisito de graduación del futuro maestro, más que como la realización misma de la docencia y, como tal, fuente y materia prima para el aprendizaje continuo de todo maestro en ejercicio. La calificación de un docente se mide en número de años de estudio, títulos y certificados de asistencia a cursos, mientras que la experiencia docente sólo cuenta como años de servicio. Directores y supervisores controlan la

asistencia, el número de lecciones avanzadas, y evalúan la práctica desde la norma correcta, lo por avanzar, no desde lo avanzado efectivamente. La reflexión y la sistematización sobre la propia práctica pedagógica es la mejor herramienta que poseen los maestros para avanzar y superarse profesionalmente. No una reflexión hecha de cualquier manera, sino una reflexión crítica, sistemática y organizada. Sin reflexión y análisis permanentes, la práctica se mecaniza, rutiniza y empobrece. Librada a su propia inercia, la práctica puede enseñar poco, puede enseñar mal, puede enseñar a repetir los mismos errores, anquilosarse en conocimientos desactualizados y en una vieja pedagogía impermeable a la experimentación y al cambio.

De hecho, cada vez cobra más fuerza la idea del perfeccionamiento docente como un reflexionar y teorizar de los maestros sobre su propia práctica, como la actividad que realizan los profesores para mejorar y modificar su práctica docente. Concepción que parte de la base de que un maestro estará en condiciones de modificar su práctica en forma consciente y creativa en la medida que adquiera una capacidad para analizarla críticamente.

3.2.4 ¿Qué necesitan aprender los maestros?

No basta con agregar adjetivos al *nuevo perfil* y tareas al *nuevo rol* docente; es preciso especificar lo uno y otro implican en términos de un nuevo currículo de formación y de nuevas condiciones de trabajo para los maestros. Desde la perspectiva de la definición del currículo docente, la pregunta que hay que plantearse es ¿cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje (conocimientos, destrezas, actitudes, valores) de los propios maestros para hacer frente al nuevo perfil, al nuevo rol, y al nuevo currículo escolar? ¿Qué requieren los maestros aprender, en otras palabras, para despojarse de su viejo rol cuestionado de enciclopedia, instructor, disciplinador, y abrazar su nuevo rol prescrito de facilitador de aprendizajes, orientador flexible, lector asiduo, recreador del currículo, investigador reflexivo en el aula, sistematizador de experiencias,

miembro activo de un grupo de estudio, analista simbólico, intelectual crítico, profesional autónomo? La participación de los maestros en la definición de sus necesidades de aprendizaje. Lo primero es reconocer la necesidad de responder a estas y otras preguntas relacionadas con los maestros, su formación y su situación en general, con ayuda de los propios maestros y sus organizaciones. No es posible seguir diseñando políticas, planes y programas de formación docente y políticas y medidas dirigidas a los docentes en general sin la participación activa de los involucrados.

Coherencia entre el currículo docente y el currículo escolar una cosa es clara, no es posible continuar pidiendo a los maestros que realicen en sus aulas, en tanto docentes, lo que no ven aplicado en sus aulas, cuando alumnos. Tanto a nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre el currículo de la formación docente y el currículo escolar, es decir, entre lo que los maestros aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas. A menos que en su propia formación los maestros tengan oportunidad de experimentar todo aquello que ofrecen los modernos currículos escolares - una pedagogía moderna, una relación no-autoritaria de enseñanza, un ambiente democrático y pluralista de aprendizaje, libre de prejuicios y estereotipos, que estimule el razonamiento, el pensamiento crítico, la creatividad, la libre expresión, el trabajo cooperativo, etcétera-, no puede reclamárseles a los maestros que apliquen en sus aulas lo que no aprendieron ni vieron puesto en práctica en su preparación para la docencia. Obviamente, si toda la educación va en el sentido de cuestionar el enciclopedismo, el mismo principio debe aplicarse al ámbito de la formación docente. La formación docente no es más la que transmite muchos contenidos sino la que es capaz de desarrollar en los futuros maestros las competencias (saber y saber hacer) hoy en día consideradas esenciales en el desempeño del rol docente y en la formación de las nuevas generaciones.

¿Cuál es la especificidad del conocimiento que deben poseer los docentes? La tradicional disyuntiva entre saber general y saber especializado, entre formación

profesional y formación en determinadas disciplinas sigue vigente. Hay quienes afirman que fortalecer la identidad docente no pasa por la formación profesional sino por el manejo de un capital cultural general (o especializado) que supere los límites de los programas de estudio, a fin de garantizarles una base de seguridad en el desempeño de su papel. Otros, ubicados en una perspectiva diferente del rol docente²⁷, y advirtiendo la gran debilidad pedagógica de la enseñanza básica actual, proponen privilegiar como saber específico del docente el saber pedagógico. Independientemente de cualquier otra racionalidad, es preciso atender a las necesidades sentidas y a las demandas expresadas por los maestros.

Administración escolar, alumnos y padres de familia esperan del maestro que enseñe determinados contenidos estipulados dentro del programa escolar; el propio maestro percibe su seguridad vinculada esencialmente al dominio de la o las materias que comparte. Contribuir a afianzar esa seguridad resulta, sin duda, una prioridad dentro de cualquier programa de formación docente, tanto inicial como en servicio. Una oferta diferenciada para necesidades diferenciadas. Sería imposible definir un currículo universal para la formación docente. En el juego entre lo deseable y lo posible intervienen la particularidad de cada contexto, la tradición educativa década país, así como la situación de partida, los perfiles y los roles específicos de los maestros.

No todos los maestros -de EMS o de cualquier otro nivel- tienen las mismas necesidades de aprendizaje, en su definición intervienen factores relacionados con el nivel académico y de conocimiento de los maestros, así como del contexto en que realizan (o van a realizar) su tarea. En este último caso, conviene tener en cuenta la enorme diversidad de ambientes escolares que caracterizan a la EMS, y las necesidades diferenciadas que ello implica en términos de la formación docente. En efecto, y no obstante la aparente homogeneidad, las escuelas difieren mucho entre sí y por un sinnúmero de factores, ubicación y tipo de administración

²⁷ UNESCO, *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Narcea Ediciones, Madrid, 1990.

(urbana o rural, en comunidad despartadas o bien situadas, públicas y privadas, gratuitas y pagadas, comunitarias, completas o incompletas, etc.); tipo de alumnos (mixtas o segregadas por género, edad, raza, cultura, lengua, religión, etc.); tipo de persona docente (profesores certificados o pasantes, hombres o mujeres, provenientes de la propia comunidad o de fuera de ella, etc.); modos de organización escolar (pluridocentes o unidocentes, organizadas en ciclos, con trabajo docente colegiado o realizado de manera individual, etc.); calendarios y horarios (escuelas diurnas, vespertinas y nocturnas; año escolar y/o jornada diaria corta o extendida; escuelas aceleradas, etc.); instalaciones y equipamiento (existencia o no y diferentes calidades de infraestructura, servicios de alimentación y salud, material didáctico, biblioteca, etcétera); currículo (currículo abierto, semiabierto o cerrado, educación presencial o a distancia, currículo por grados, por áreas o integrado, materiales autoinstruccionales o dirigidos, alternancia estudio-trabajo, diferentes sistemas de evaluación y promoción, etc.); relación escuela-padres de familia-comunidad (variantes con distintos grados y calidades de involucramiento de los padres y la comunidad).

3.3 AREAS DE COMPETENCIA DOCENTE

Áreas de competencia docente²⁸. Es posible identificar un conjunto de áreas de competencia docente, con prioridades y énfasis distintos, aparecen como parte de la canasta básica de formación docente.

1	¿Para qué se enseña?	finés, objetivos y sentidos de la educación
2	¿A quiénes se enseña?	conocimiento de los alumnos y su contexto
3	¿Dónde se enseña?	la institución escolar, el espacio del aula, el ambiente de enseñanza-aprendizaje
4	¿Qué se enseña?	contenidos de la enseñanza: conocimientos, habilidades, valores y actitudes
5	¿Cómo se enseña?	competencias pedagógicas tanto a nivel general como de cada asignatura o área

²⁸ Reynaldo Suarez Díaz. “Selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje”. En la educación, p. 56

		específica
6	¿Con qué se enseña?	medios y materiales para la enseñanza
7	¿Cómo se evalúa?	competencias para evaluar la enseñanza y el aprendizaje
8	¿Cómo se mejoran la enseñanza y el aprendizaje?	Competencias para superar la práctica (auto-reflexión, estudio, investigación, sistematización, trabajo colectivo entre pares, etc.)

3.3.1 Formación más que capacitación.

Como se ha dicho antes, satisfacer las múltiples y complejas demandas que plantea la tarea docente implica ubicarse en el plano de la formación (comprensión amplia de los problemas y desarrollo de competencias teórico-prácticas para identificarlos y resolverlos) más que en el de una capacitación estrecha (entrenamiento en habilidades y destrezas para cumplir con una tarea específica). En particular, resulta fundamental asegurar en la formación docente una visión que recupere la vinculación entre teoría y práctica, gestión pedagógica y gestión administrativa, y escuela y comunidad.

La teoría es indispensable en la formación y el desempeño efectivo de la docencia, pero debe estar en función de la práctica y no a la inversa, como es lo usual. La relación práctica-teoría-práctica implica un continuo partir de la práctica para teorizarla y volver a ella con una visión enriquecida para mejorarla.

La formación docente debe incluir el desarrollo de competencias tanto para la gestión pedagógica como para la gestión administrativa, partiendo de un concepto unificado de gestión escolar que incluye tanto el ámbito administrativo como el pedagógico.²⁹

²⁹ EZPELETA, Justa y Alfredo Furlán (comp.), **La gestión pedagógica de la escuela**, UNESCO-OREALC, Santiago, 1992.

El maestro requiere tener una visión amplia de lo educativo, que rompa con el tradicional sectorialismo de lo educativo, según el cual todos los factores que están fuera de la escuela (y que no obstante inciden de manera determinante sobre el aprendizaje, tales como la pobreza, la nutrición, la salud, el nivel educativo de los padres, etc.) son considerados no sólo extra-escolares sino extra-educativos. Parte de la tarea de un buen docente implica entender el contexto y, en particular, los determinantes de la pobreza, de la cultura y el saber populares. Esto resulta tanto más importante en el momento actual en que cobra fuerza la tendencia descentralizadora que aboga por la autonomía escolar, lo que incluye un mayor rol docente en la definición del currículo e incluso la elaboración de proyectos institucionales a nivel década plantel. Esta visión amplia de la formación docente, como se ha dicho, implica pensar en plan y en estrategia, con los ritmos y plazos que esto exige en el tiempo, así como analizar y orientar -como parte de la propia formación docente- las demandas tradicionales de capacitación por parte de los maestros. Atender con prioridad los vacíos en la educación de los propios maestros. Al mismo tiempo que el sistema escolar se reforma y mejora su calidad, la formación docente deberá continuar asumiendo como tarea prioritaria la atención de los vacíos dejados por dicho sistema en la educación de los alumnos-futuros maestros. Dichos vacíos incluyen, a menudo, cuestiones elementales tales como lectura y escritura, expresión oral, así como conocimientos en torno a asignaturas básicas del currículo escolar. En particular, se recomienda fortalecer las competencias lingüísticas de los maestros, críticas no sólo para su desempeño profesional sino para su propia autoestima y capacidad de seguir aprendiendo.

La formación docente, tanto inicial como en servicio, requiere enfatizar la lectura como área y competencia fundamental. Además, se recomienda estimular la escritura de los maestros y, en particular, el registro escrito de la propia experiencia (bitácora, carpeta de evidencias, etc.), en la medida que la escritura es una poderosa herramienta de formación y autoformación, que contribuye a mejorar la capacidad de pensar, organizar las propias ideas, teorizar y sistematizar la práctica. No asumir nada como obvio y como dado. En el pasado, ha sido usual

pedir a los maestros competencias consideradas *obvias* y, por tanto, no incluidas (o incluidas apenas formalmente) en la formación docente, inicial o en servicio. Las dificultades mostradas en la práctica no hacen sino enfatizar la necesidad de convertirlas en contenidos específicos de formación teórico-práctica.

3.3.2 La capacidad para innovar

Tradicionalmente se ha esperado de los maestros que introduzcan innovaciones en su práctica, ya sea espontáneamente, ya por decreto a través de los dictados centrales de una reforma educativa. No obstante, la capacidad para innovar no surge en el vacío ni se realiza por decreto. Innovar supone conocimiento, información, competencias específicas. Parte del proceso de formación docente requiere, por ello, dirigirse expresamente a desarrollar en los maestros la capacidad para innovar. La innovación en educación sólo puede hacerse efectiva a través de los maestros, y esto supone a su vez que los maestros comprendan y participen activamente del cambio.³⁰

3.3.3 El trabajo en grupo

Los modernos currículos escolares prescriben el trabajo en grupo para los alumnos. Aprender a trabajar en grupo y cooperativamente es un aprendizaje complejo, que se inicia (o no) desde la infancia, y que en general va contracorriente en buena parte de las culturas occidentales; hacer del trabajo en grupo una metodología de enseñanza y aprendizaje en clase implica reaprendizajes y reordenamientos profundos en la cultura escolar. Los maestros, en general, no han tenido contacto con esta modalidad de trabajo, ni como contenido ni como método, ni cuando niños, ni cuando adultos. Por otro lado, la propia tarea docente, eminentemente solitaria y aislada, no provee un espacio de aprendizaje cooperativo. A menudo, asimismo, las condiciones físicas, de infraestructura y equipamiento, hacen imposible el trabajo en grupos. Otras veces, los grupos se organizan físicamente pero no existe trabajo grupal propiamente dicho.

³⁰ GIMENO SACRISTAN, José, "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores", en: *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1992.

3.3.4 Las tareas en casa

Saber asignar y dosificar las tareas en casa requiere conocimiento y experiencia específicos; la tarea debe adecuarse a lo efectivamente aprendido en clase, a las posibilidades del alumno y a las condiciones de su medio familiar, cultural y económico. Antes que factor de refuerzo y compensación, la tarea escolar pasa ser a menudo, sobre todo para los alumnos de sectores pobres (falta de tiempo, condiciones y recursos para hacer la tarea, padres sin tiempo o capacidad para ayudar, etc.), un obstáculo más y un factor que precipita la deserción. Siendo ésta un área crítica dentro de la rutina escolar, y una competencia específica a desarrollarse dentro de la formación docente, lo común es dejarla librada a la improvisación y al sentido común de cada maestro.

3.3.5 La adaptación del currículo

Se ha vuelto corriente pedir a los maestros que *adapten* el currículo, dentro de una tendencia hacia la búsqueda de una mayor relevancia del currículo en relación a cada contexto. Los estructuradores del currículo se dan de este modo a menudo por satisfechos creyendo asegurar así la necesaria flexibilidad y diversificación curricular. No obstante, la formación docente se desentiende de este requerimiento, asumiendo una sencillez y una obviedad que la propia práctica revela que no es tal. Saber adaptar el currículo es competencia compleja en la medida que resume un amplio conjunto de conocimientos y habilidades. De hecho, la *adaptación* curricular, dejada en manos de maestros e instituciones escolares sin la capacidad profesional requerida, resulta a menudo en operaciones de simple cercenamiento o empobrecimiento curricular antes que a la búsqueda mayor relevancia de los contenidos.

3.3.6 La elaboración de pruebas, la evaluación y la promoción

Un área tan crítica como la de la evaluación queda a menudo ignorada o bien tocada muy superficialmente en la formación docente. Se asume que elaborar una prueba es cuestión de sentido común, evaluar cuestión relativamente *objetiva*, y promover o no resultado simple de esas operaciones. Lo cierto es que la

evaluación es un campo particularmente mal entendido y mal llevado en el sistema escolar, fuente mayor de ineficacia e ineficiencia. En general, los maestros se enfrentan a la elaboración de pruebas y test para evaluar el rendimiento de sus alumnos, sin la mínima formación necesaria para ello. Los maestros adoptan criterios dispares y a menudo idóneos para evaluar, y que muchos no son conscientes de la subjetividad, las limitaciones y las consecuencias de sus decisiones.

3.3.7 La participación de la comunidad

Buscar la *participación* de los padres de familia y la comunidad ha sido una demanda legendaria hecha a los maestros. Lograr dicha *participación* es, no obstante, terreno espinoso y complicado, que va más allá de la buena voluntad o las buenas intenciones de cada maestro individualmente. Retórica y legislación escolares se limitan a decretar la participación, pero sin precisar componentes, áreas o mecanismos. Escuela-comunidad, escuela-familia, familia-comunidad, son todas ellas relaciones complejas que, en sí mismas, ameritan análisis y una mejor comprensión tanto conceptual como instrumental. La formación docente no puede limitarse a prescribir dicha relación; debe asumirla como tema específico de estudio, investigación y experimentación.

3.3.8 La organización de actividades extra-escolares

Todo docente de EMS, tiene entre sus tareas las llamadas *actividades extra-curriculares*, las cuales involucran un amplio repertorio de habilidades: expresión corporal, gimnasia, acrobacia, canto, música, baile, teatro, títeres, manualidades, etc. En este terreno, antes que lo aprendido formalmente, se pone a prueba el talento y las aptitudes naturales de cada maestro o maestra. Como es evidente, la formación docente debería incluir no sólo contenidos académicos sino también contenidos artísticos, a fin de desarrollar en los maestros lo que no tuvieron oportunidad de desarrollar y mostrarles, en carne propia, la posibilidad y la importancia de ayudar a otros a descubrir talentos y vocaciones artísticas. Asimismo, la formación docente debería incluir no únicamente contenidos y actividades para el cerebro sino también para el cuerpo, no únicamente para los

profesores de niños pequeños o para los profesores de Educación Física, sino para todos los maestros. El manejo del propio cuerpo debería ser considerado tan importante en la buena docencia como el manejo de las materias y los métodos de enseñanza. No sólo aspectos cognitivos sino también actitudinales y afectivos. Los contenidos de un currículo incluyen conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Mientras que el currículo escolar reconoce la necesidad no solamente de instruir a los alumnos en los conocimientos sino también de *formar la personalidad*, el currículo de la formación docente se ha concebido tradicionalmente como un currículo basado en la transmisión de conceptos y teorías. Hoy en día, no obstante, se plantea la necesidad de enfatizar dentro de la formación docente no únicamente el desarrollo de los aspectos cognitivos sino también –y sobre todo- de los aspectos actitudinales y afectivos. El afecto, la comprensión, el saber escuchar a los alumnos, la sensibilidad y el respeto hacia lo diferente, son parte de la calidad de la educación y de la competencia profesional de todo buen docente. La actitud del maestro es determinante sobre el aprendizaje de los alumnos, más que su preparación,³¹ así como sus expectativas respecto de los alumnos. Prejuicios y actitudes discriminatorias por parte de los maestros, basadas en raza, lengua, género, condición socio-económica o cualquier otro factor, inciden de manera decisiva en los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos. Estudios muestran que los mismos maestros se comportan de manera diferente en escuelas de sectores medios y en escuelas de sectores pobres, tienen una visión negativa de los pobres, juzgan a sus alumnos a partir de sus familias y su medio, esperan poco de ellos y por tanto les exigen menos, todo lo cual contribuye a reproducir el círculo vicioso de la baja autoestima y el bajo rendimiento escolar.

Por todo ello, muchos proponen hoy en día adoptar la relación maestro-alumno como criterio clave para la selección, formación y evaluación docente. En todo

³¹ ARANCIBIA, Violeta, "Didáctica de la educación primaria", en: C. Muñoz Izquierdo (ed.), Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina, CEE-REDUC, México, 1988.

caso, trabajar expresamente con los maestros el campo de los valores y las actitudes, los prejuicios y los estereotipos que intervienen en la relación con sus alumnos, los padres de familia y la comunidad, e incluso con otros colegas a nivel de la escuela, resulta indispensable.

Capítulo 4

Dimensiones del desempeño de los docentes

La profesión docente es noble y enriquecedora para quien la ama verdaderamente, pero puede llegar a ser el fastidio más grande para quien se acerca a ella por error, o porque constituye la última salida profesional y un sueldo más o menos seguro. Los docentes deberíamos preguntarnos siempre: ¿En qué medida afectara a mis alumnos esto que hago hoy?, ¿Cómo reaccionaran años después? y ¿Cuánto de esa reacción será producto de mi actuación hoy? El ser docente significa ser instruido, culto, paciente y firme; astuto, sutil, fuerte, resistente y perseverante.

4.1 Desempeño docente

Para muchos el docente es un trabajador de la educación. Para otros, la mayor parte de los docentes son esencialmente servidores públicos. Otros lo consideran simplemente un educador. También puede considerársele como un profesional de la docencia y aun hay quienes todavía lo consideran una figura beatífica y apostólica. Aunque establecer la distinción pueda parecer una trivialidad, optar por una u otra manera de concebir al docente puede tener importantes implicaciones al proponer un sistema de evaluación de su desempeño.

Concebirlo, simplemente, como un trabajador de la educación o como un servidor público, estaríamos en una comprensión ambigua, poco específica y desvalorizante del rol del docente. Por una parte, es evidente que muchos trabajadores o servidores públicos podrían caer dentro de esa clasificación sin ser docentes, ya que son muchas las personas que perciben una remuneración por prestar una diversidad de servicios en dicho ámbito. Por otra, es muy difícil evitar la connotación de no profesionalidad, de ser ejecutor de las órdenes e instrucciones superiores que tienen los términos trabajador y servidor.

Por otra parte, entenderlo como educador, puede resultarnos además de también genérico y poco claro, ya que en principio todos educamos y todos somos educados, sino que puede hacer referencia a la mítica imagen del docente *apóstol de la educación*, con una misión que al trascender lo mundano pierde una característica propia de todo servicio profesional, a saber, la rendición mundana y social de cuentas por la calidad del servicio prestado.

La profesionalidad de la docencia hace referencia no sólo al tipo de actividad económica que realiza, al tipo de servicio público que presta, a la relevancia de este servicio en relación al desarrollo de la sociedad y del género humano, sino también a la necesaria calificación y calidad profesional con la que se espera que lo haga.

Según Pavez Urrutia,³² el docente es un profesional que debe poseer dominio de un saber específico y complejo (el pedagógico), que comprende los procesos en que está inserto, que decide con niveles de autonomía sobre contenidos, métodos y técnicas, que elabora estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos, organizando contextos de aprendizaje, interviniendo de distintas maneras para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos. Por ello debe superarse el rol de técnicos y asumirse como profesionales expertos en procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva profesional, supone concebir a los docentes como actores sociales de cambio, como intelectuales transformadores y no sólo como ejecutores eficaces que conocen su materia y que poseen herramientas profesionales adecuadas para cumplir con cualquier objetivo que sea sugerido o impuesto desde el sistema. Esto implica definir el campo de trabajo docente como una práctica investigativa. Y ello requiere contar con la capacidad de construir y evaluar sistemáticamente sus prácticas pedagógicas.

³² PAVEZ URRUTIA, Jorge, Presidente Colegio de Profesores de Chile. Seminario Perspectiva del Colegio de Profesores sobre el Profesionalismo Docente., Internacional "Profesionalización docente y calidad de la educación". Santiago de Chile, 8 y 9 de mayo de 2001.

Es indispensable precisar cuál es la misión educativa específica del docente y en ese contexto, cuáles son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que corresponden a esas tareas. Su misión es contribuir al crecimiento de sus alumnos y alumnas. Contribuir, desde los espacios estructurados para la enseñanza sistemática, al desarrollo integral de las personas, incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales. Su función es mediar y asistir en el proceso por el cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a otros y respeta los derechos individuales y sociales. Para realizar esta misión los docentes necesitan creer en ella y en que es posible realizarla bien.

Todo ello hace pensar en que su rol es un rol profesional y definirlo como tal, es no sólo indispensable sino un paso trascendental en la profesionalización de la docencia y en la construcción de una educación de calidad. Graciela Messina,³³ reflexionando sobre el carácter profesional de la tarea docente, no sólo plantea que es una tarea urgente lograr que se considere que el docente es un profesional, sino que está segura que el asumirlo como un *no profesional* es un mito tanto para deslegitimar su trabajo y en consecuencia justificar las injustas condiciones de trabajo y salario, como para justificar que la *creatividad* le pertenece sólo a unos pocos, al nivel central de educación, que toman decisiones y hacen guías de aprendizaje, que definen currículo, dándole muy poco espacio a los docentes.

Precisando la reflexión, María Inés Abrile,³⁴ afirma:

Para responder a los requerimientos de una educación de calidad para todos es indispensable promover la profesionalización de los docentes. El proceso de conversión del rol docente en profesional es una exigencia no sólo de las transformaciones acaecidas en la organización del trabajo, sino que es una consecuencia de los

³³ MESSINA, Graciela. "La formación docente para la educación de jóvenes y adultos". Perspectivas y debate". Panel de especialistas. Buenos Aires. Noviembre 2000. .

³⁴ ABRILE, M. I. Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. Revista Iberoamericana de Educación, 5, Mayo/Agosto, 1994, Biblioteca Digital de la OEI.

procesos de descentralización, de la autonomía en la gestión de las escuelas y de los cambios que están ocurriendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje [...]

En la actualidad la docencia es una semiprofesión desde el punto de vista sociológico, débilmente estructurada, en una posición dominada por la burocratización de las instituciones y por la desvalorización dentro del mercado de empleo. En muchos países iberoamericanos la actividad docente no ha logrado todavía ser reconocida como profesión. Existe gran contradicción sobre la trascendental misión que cumplen maestros y profesores a nivel del discurso político, y la situación concreta en la que se desenvuelven [...]

El efecto negativo de esta situación es la pérdida de jóvenes talentosos que no se sienten atraídos por la función docente, y la dificultad para remontar los bajos índices en los resultados del aprendizaje [...]

Establecer una estructura profesional más progresiva y estrechamente asociada al crecimiento profesional y al buen desempeño, es una alternativa para superar la situación actual que otorga mérito al que permanece en el sistema (antigüedad), sin importar demasiado la calidad de su actuación profesional y los resultados que obtiene.

Esta caracterización, además de describirnos el particular quehacer profesional del docente, nos interna en esa otra más compleja cuestión: ¿qué es lo que caracteriza el buen desempeño profesional del docente y cuáles son las condiciones en las que éste es posible?

El buen desempeño profesional de los docentes, así como de cualquier otro profesional, puede determinarse tanto desde lo que sabe y puede hacer, como desde la manera cómo actúa o se desempeña, y desde los resultados de su actuación³⁵. Obviamente no es posible calificar al buen profesional, y menos al docente, sólo desde alguno de estos aspectos.

4.2 Conducción del proceso docente-educativo

La RIEMS, exige cada vez de personas que sean capaces no sólo de asimilar la información para la toma de decisiones, sino de los conocimientos, las capacidades intelectuales, los valores humanos, culturales, las habilidades, las

³⁵ WILSON, J.D. Cómo valorar la calidad de la enseñanza, Barcelona: Paidós/MEC. 1992.

experiencias que puedan convertirse en un potente soporte que permita ayudar a los demás.

En ello juega un papel extraordinario el liderazgo no sólo de los que dirigen el proceso, sino de los que lo llevan adelante. La dirección que es una variedad de procesos que tiene lugar en los marcos de educación, de la sociedad, en el país, debe asegurar el proceso normal, su equilibrio y ser a la vez creador de constantes innovaciones que aseguren su perfeccionamiento y la introducción de las mejores técnicas y tecnologías.

El liderazgo es un aspecto importante de la administración; entendiendo liderazgo como, la capacidad para dirigir con eficacia, es uno de los aspectos fundamentales para ser un director, maestro o tutor eficiente, con el objetivo de combinar recursos materiales y humanos.

Al llevar a cabo sus funciones de planeamiento, organización y control estos obtienen resultados acorde a lo que esperan. Un eficaz liderazgo en la EMS por parte de los profesores y tutores respondiendo no sólo a las motivaciones de sus alumnos y alumnas, sino que también los aumenten o reduzcan por medio del clima de organización que desarrollan.

En la medida que se desarrolle, la complejidad de su estructura y sus tareas, el papel del profesor y el tutor como sujeto principal para llevar a vías de realización el proceso docente educativo se incrementa, lo que expresa los cambios cuantitativos ocurridos en el contenido de las funciones de la EMS.

Señala José Manuel Ruiz Calleja³⁶:

La dirección del proceso docente educativo es una dirección compartida entre los estudiantes y el profesor. El profesor es el representante de las aspiraciones sociales, pero los que van a ser

³⁶ RUIZ CALLEJAS, José Manuel. Dirección de los procesos educativos. Universidad de Pinar del Río, 1998.

objeto de transformación son los estudiantes y esto es un proceso no sólo consciente sino motivado. Por esa razón los alumnos tienen que participar activamente en la dirección de su formación.

De ahí se deriva que es para organizar con eficiencia la dirección en EMS y llevar a cabo un proceso docente educativo eficiente por lo que es de especial importancia determinar con exactitud el nivel de competencia de sus dirigentes. El profesor y el tutor debe ser una persona competente, lo cual determina a la vez la esfera en la cual ejecuta y realiza sus actividades.

La responsabilidad que muestra en el cumplimiento de sus funciones, ésta no se delega, se mantiene. En la medida que sea más culto, preparado, capaz de utilizar los últimos avances de la pedagógicos y científicos, más estará en condiciones de dar respuesta a las inquietudes y dudas que puedan presentar sus alumnos y alumnas, cumpliendo los objetivos y la misión que se propone la EMS a la entrada de este siglo.

Se señala, por la psicología, que el liderazgo se define como influencia o sea, el arte o proceso de influir sobre las personas para que intenten con buena voluntad y entusiasmo el logro de las metas de la organización

Según el autor ya citado³⁷ plantea:

En consecuencia la autoridad, el poder del educador, hay que entenderlo como una energía básica y la capacidad para servir a los demás, a los estudiantes y a la sociedad en general; entenderlo como la autoridad moral necesaria para promover y desarrollar la acción educativa que permita traducir las intenciones y finalidades del proceso de enseñanza aprendizaje o docente educativo en realidades concretas que mejoren y enaltezcan la existencia y naturaleza humana.

Teniendo en cuenta la importancia que adquiere el liderazgo en los procesos universitarios Ruiz Callejas³⁸ señala: “El liderazgo no es algo imposible o muy difícil de lograr por el maestro o profesor, la psicología social explica, que la

³⁷ *Ibíd.*

³⁸ *Ibíd.*

capacidad de liderazgo está formada por un conjunto de habilidades conductuales que la mayoría de las personas pueden aprender”.

El profesor a través del liderazgo eficiente alcanza a crear una situación positiva y un ambiente favorable donde es más fácil que él y sus estudiantes logren lo siguiente:

- Comprender la misión y las funciones del proceso educativo.
- Unidad de acción orientada a los propósitos u objetivos comunes del proceso educativo.
- Defender la identidad cultural, el sentido de pertenencia y la cohesión social de la escuela.
- Promover la participación, la comunicación y la cooperación entre los estudiantes del grupo para superar los conflictos internos.
- Preservar la integridad del grupo y de la escuela mediante el desarrollo de valores, el cumplimiento de las normas y el mejoramiento de las relaciones interpersonales, públicas y sociales.
- Generar cambios de mentalidad y de actitud en los estudiantes, en función del desarrollo de la escuela y de su personalidad, tanto desde el punto de vista de su instrucción como de su educación.
- Consolidar los cambios logrados en los estudiantes mediante la creación de escenarios de interacción creativa, formativa y productiva, en las dimensiones curricular y extracurricular con un sentido extensionista, para su mejoramiento continuo y sostenido.

Es importante tener en cuenta que el líder a diferencia del profesor tradicional reconoce la necesidad del cambio, innova, crece, se concentra en los estudiantes, inspira confianza, motiva y promueve la participación de los estudiantes en las diferentes tareas ejerciendo el control de las mismas, enfrenta con optimismo los desafíos del futuro, es disciplinado, promueve el saber, escucha, hace hablar, evalúa junto al grupo, estimula, en una palabra hace las cosas que hay que hacer.

Del educador se espera, en su rol de profesor o de tutor, que sea capaz de orientar de un modo particular, personalizado al educando, permitiendo a su vez que, en concordancia con la etapa de desarrollo en que este se encuentra, alcance mayor autonomía en el proceso educativo y de autoformación en general. Por otra parte, del educando se esperan, como resultado de estas influencias, una serie de transformaciones que se traduzcan en un ser humano enriquecido, con nuevas competencias y recursos que le permitan un mejor desempeño para asumir los retos que le esperan en el futuro y para convertirse en diseñador, hacedor de su propio proyecto de vida.

Se ha orientado por la RIEMS³⁹ que:

Los tutores deben convertirse en líderes académicos, ejerciendo una influencia decisiva en la labor educativa a través del asesoramiento a cada estudiante en la búsqueda de las mejores opciones para cumplir las asignaturas seleccionadas del Plan de Estudio. Este proceso permite rescatar la condición de discípulo de su tutor, reconociendo a este último, no solo por sus cualidades profesionales, sino también por su liderazgo como educador.

Los profesores y los tutores en la EMS actúan para ayudar a un grupo a lograr objetivos. No existe actividad humana que no esté dirigida a la realización de algún objetivo o grupo de objetivos. En el cumplimiento de éstos se reflejan ante todo las leyes objetivas, las exigencias de las leyes del desarrollo económico y social.

En lo referido al liderazgo del profesor y el tutor en la gestión del proceso educativo, podemos señalar que éste se caracteriza por una movilidad bastante grande a causa del propio desenvolvimiento del objeto de dirección, grado de complejidad, nivel técnico y tecnológico, formas de organización atendiendo al cumplimiento de las áreas de resultado clave.

³⁹ <http://www.dgb.sep.gob.mx/> bachillerato general

Plantea Sergio H. Alonso Rodríguez:

No basta con reunir los requisitos necesarios para el cargo, ni con acumular una larga experiencia docente y de dirección. Las posibilidades de éxito en la actualidad encuentran sus raíces fundamentales en la capacidad del dirigente de afianzar los mejores valores de lo humano y proyectarlos al futuro, con el auxilio de lo más avanzado de la dirección científica. Depende de lo que se haga hoy pensando en el porvenir. Y esto es así por una razón no nueva, pero de extraordinaria vigencia.

Las funciones del profesor y el tutor según se desprende de estas reflexiones se pueden resumir en un conjunto de acciones que forman parte de la propia gestión educativa entre las que merece mencionarse: control y ubicación de la bibliografía básica y complementaria, de los videos, esquemas lógicos y otros medios, resultados del diagnóstico de la asignatura, todo ello referido al tutor académico en este caso por solo citar algunas de sus funciones, en cuanto al tutor pedagógico caracterización de cada alumno y grupo, diagnóstico de cada alumno y grupo, plan de trabajo educativo personalizado de grupo, control de los resultados integrales de los alumnos y grupos, control del trabajo desarrollado por los alumnos y grupos y las tareas de impacto de cada alumno y grupo.

De ello se infiere que el papel del liderazgo del profesor y el tutor constituye un elemento básico para el éxito en el trabajo educativo con los estudiantes EMS en el este modelo educativo de universalización.

Tutor como se ha señalado es todo aquel que interactúa con sus alumnos, es necesario saber además los modos de actuación de este, su perfil profesional en el acompañamiento y la orientación que debe realizar durante los estudios EMS de los alumnos.

Por lo que se infiere que es capaz de:

- Dirigir y controlar el proceso de planeación y garantizar el cumplimiento de los objetivos aprobados.
- Promover la participación de los estudiantes en las distintas tareas.

- Desarrollar actividades creadoras.
- Elevar la efectividad del proceso docente educativo.
- Actúa como factor formador de nuevas relaciones.
- Posibilita las mejores condiciones para el desarrollo del proceso docente educativo.
- Crear oportunidades efectivas de desarrollo intelectual.

Partiendo de estas consideraciones el profesor y el tutor, ante este se plantean requerimientos cada vez más altos que le permiten cumplir exitosamente el encargo social de nuestras instituciones de EMS.

Para cumplir con éxito las tareas que se les plantean al profesor y al tutor deben tener en primer lugar una visión clara de los objetivos que persigue esta política educacional, buena preparación pedagógica y además una cultura general elevada.

Dirigir para el profesor y el tutor significa organizar, orientar, ayudar, encaminar, guiar, enseñar cómo hacer una cosa de la mejor forma observar, penetrar en la esencia del asunto, aconsejar, encontrar las deficiencias y buscar las vías para erradicarlas, apoderarse de la mejor experiencia, interesar a sus estudiantes, consultar con los demás, revisar, chequear, supervisar, evaluar, estimular. En estas ideas está la esencia del papel del liderazgo del profesor y el tutor en el actual proceso de universalización.

Naturalmente que no se nace siendo dirigente amor a los estudiantes y el interés por el trabajo magisterial son el resultado de una formación.

A.S. Makarenko⁴⁰ señalaba: “que la maestría del educador no es cualquier arte que exige talento, sino es una especialidad que hay que estudiar”.

⁴⁰ Makarenko y la Educación Colectiva. El Caballito, SEP Cultura Primera edición 1985 México, D.F.

Todo ello deriva en una mejor y más eficiente labor de éste en la gestión de los procesos educativos en la EMS. Con esto que se ha presentado se concluye que dentro de la EMS la dirección de los procesos educativos juega un papel de extraordinario el liderazgo del profesor y el tutor. En la medida que éste aplique su liderazgo de una forma correcta obtendrá resultados capaces de reflejar los cambios institucionales que se han venido dando como se muestra en el trabajo desarrollado. El líder a diferencia del profesor tradicional posee una preparación más adecuada acorde con los cambios cuantitativos y cualitativos que se dan producto del proceso de universalización que se está llevando a vías de realización en la actualidad. En la medida que aplique sus funciones de una forma correcta.

4.2.1 Capacidades pedagógicas

En la EMS la relación adecuada profesor-estudiante se da precisamente al establecerse entre ellos un alto nivel de comunicación, basado esencialmente en el respeto y confianza dado de forma bidireccional. Este respeto tiene entre sus bases el reconocimiento de los estudiantes del dominio del contenido de enseñanza por el profesor y el aprecio por su desempeño profesional y profesoral, convirtiéndose en su modelo, en alguien a quien quisiera parecerse, es entonces cuando le dice maestro.⁴¹

El profesor además de las capacidades comunicativas, las del dominio de su ciencia y del trabajo en grupo, debe desarrollar y consolidar otras habilidades vinculadas con los métodos didácticos y la psicología del aprendizaje, así como de los principios éticos de su profesión.

En la estructura de las capacidades pedagógicas tenemos: hábitos y habilidades pedagógicas, cualidades intelectuales y cualidades afectivo-volitivas. Por su

⁴¹ Oliva Fernández B, Cao Nolla N: La maestría pedagógica, su relación con el modelo comunicativo de la enseñanza contemporánea. Rev. Cub. Educ. Med. Sup. 2003, 17(1):5-13.

génesis podemos plantear que las capacidades pedagógicas son sociales, se forman y desarrollan en el proceso de la actividad docente.

Las principales Capacidades Pedagógicas⁴² que consideramos el profesor debe poseer son:

- Didácticas: Determinadas por el éxito al organizar y transmitir los conocimientos a los alumnos, para poder mostrar la esencia de los fenómenos, utilizando los medios disponibles, métodos, procedimientos en forma adecuada.
- Académicas: Comienza con los años de estudio, continua en su desarrollo profesional y profesoral, en forma sistemática.
- Perceptivas: Capacidad de asimilar el estado psíquico del estudiante.
- Expresivas: Capacidad de expresar las ideas, pensamientos, sentimientos, a través del lenguaje. Este debe ser claro, preciso y sin problemas de dicción. Debe tener un determinado tono emocional, pero no excesivo.
- Atención: Saber distribuir la atención adecuadamente entre varias acciones y capaz de concentrarse en el tema que está dando: concentra y distribuye.
- Movilización: Movilizar la atención de los estudiantes, los mantiene atento durante las clases, los motiva hacia el material de estudios.
- Organización: Planificar el trabajo del estudiante y el suyo, a través de la tarea docente, organiza el colectivo de estudios, de trabajo y se ajusta al tiempo.
- Investigativas: Realizar estudios psicológicos y pedagógicos de los problemas cotidianos que se presentan en la enseñanza o articula resultados de otras investigaciones para aplicarlos a su práctica diaria en la solución de sus problemas.

Otras cualidades y capacidades del profesor que debemos rescatar:

- Tener formada una concepción científica del mundo.
- Compromiso con las políticas de formación de los recursos humanos en su contexto social.

⁴² Reynaldo Suarez Díaz. “Selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje”. En la educación.

- Presentar en todo momento un adecuado aspecto y porte personal.
- Sentir y demostrar amor a su profesión
- Demostrar estimación y respeto a los educandos.
- Demostrar interés por la comunicación con los educandos.
- Conocer las particularidades de sus educandos y atender las diferencias individuales, sobre la base del diagnóstico individual y grupal y la orientación diferenciada de tareas.
- Autodesarrollar y desarrollar en sus estudiantes diferentes rasgos del carácter como son: disciplina, iniciativa, decisión, colectivismos, tolerancia, crítica, entre otros.

El profesor además en la EMS contribuye a la formación de la personalidad de nuestros estudiantes, en función del modelo de profesional y de hombre que necesita nuestra sociedad, a través del trabajo educativo con los educandos. Donde el profesor debe impartir los conocimientos sobre la base de la lógica de los razonamientos, que no se quede algo por darle explicación científica, que no quede nada oculto y oscuro en las explicaciones, convencer a los estudiantes en el carácter real, objetivo y dialéctico de los fenómenos, contribuir a la formación de valores morales y éticos acorde a las necesidades actuales. Analizar valores como la sensibilidad y el humanismo son cualidades que deben ser vinculados a los contenidos de la asignatura, inculcar el respeto hacia el hombre que crea los valores materiales y espirituales en la sociedad, insistir en los principios de la ética, cumplir los principios de la ética pedagógica en las clases y ser ejemplo en ese sentido, combatir conductas irrespetuosas, la ostentación, el ausentismo y la negligencia, fomentar el colectivismo y la ayuda entre los estudiantes, combatir el fraude y tomar medidas que lo eviten, y fomentar el sentido de permanencia mediante el orden y limpieza del aula. Nunca impartir las actividades donde haya suciedad y desorden. Analizar el contenido y poner ejemplos prácticos al explicar la teoría, vincular los conocimientos con el perfil del egresado, etcétera.

Ya por último el profesor debe estar a la altura de las necesidades actuales de nuestra sociedad, debe ofrecerle a los estudiantes, por medio de una enseñanza activa, la posibilidad de participar y construir su propio aprendizaje, para adquirir las herramientas que van a necesitar, tanto durante el proceso formativo.

4.2.2 Características del docente

Hernández⁴³ afirma que:

...el docente debe conocer el contenido de su enseñanza y el modo como ese contenido puede tener sentido para el estudiante; el docente debe saber hablar en un lenguaje comprensible y promover el diálogo con los estudiantes (es decir, debe saber comunicar y generar comunicación); el docente debe ponerse de manifiesto como quien se pone frente a los alumnos para mostrar y entregar lo que tiene y quiere y; el docente debe plantear y obedecer unas reglas de juego claras en su relación con los estudiantes y estar dispuesto a discutir esas reglas.

Es de sentido común afirmar que un buen docente debe tener conocimientos sobre las disciplinas académicas en torno a las que debe lograr que los alumnos construyan aprendizajes; también sólidos conocimientos pedagógicos que le permitan lograr dichos aprendizajes, así como respecto de las características generales e individuales de cada uno de sus estudiantes.

Hoy día necesitamos a nuestros docentes apropiándose del mejor conocimiento disponible sobre la educación, con capacidad autónoma para actualizarlo y recrearlo. Tampoco se trata de un mero desafío cognitivo. Es deseable una vocación y un compromiso afectivo con una tarea que es social y que tiene que ver con la formación de personas. Es, finalmente, un desafío práctico: requiere capacidades. Las habilidades y los desempeños son imprescindibles tanto como los conocimientos y las aptitudes.⁴⁴

La gama de tareas del docente incluye la planificación de sus actividades de enseñanza, teniendo presente las características de los destinatarios de la

⁴³ HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Aproximaciones a la Discusión sobre el Perfil del Docente. II Seminario Taller sobre perfil docente y estrategias de formación. Países de Centroamérica, El Caribe, México, España y Portugal. San Salvador, El Salvador del 6 al 8 de diciembre de 1999. Página 9.

⁴⁴ AYLWIN, Mariana. Ministra de Educación. Política de profesores en Chile. Discurso. Seminario Internacional "Profesionalización docente y calidad de la educación". Santiago de Chile, 8 y 9 de mayo de 2001. [3] Estándares. Chile. Página 9

educación, las del entorno en que viven y las de la sociedad que deberán enfrentar. También incluye la capacidad para establecer ambientes de aprendizaje que facilitan la participación e interacción entre alumnos y profesor; la creación de herramientas de evaluación apropiadas que le permitan, por una parte detectar las dificultades de sus alumnos y alumnas y, en consecuencia apoyarlos y, por otra parte, evaluar el efecto de su propia estrategia de trabajo. Finalmente incluye formar parte constructiva del entorno en el que trabaja, compartir y aprender de y con sus colegas y relacionarse con los padres de familia y otros miembros de la comunidad circundante.

Es todo esto lo que hace que la respuesta a esta pregunta resulte más complejo en tanto que la actuación profesional del docente se realiza en diversos ámbitos y con diversos sujetos.

En el ámbito del aula, su buen desempeño tiene que ver tanto con el diseño cuidadoso, la conducción responsable y la evaluación profunda de los procesos de aprendizaje; así como con la relación comunicativa y afectiva que establece con todos y cada uno de sus estudiantes. Con relación a sus colegas, se espera una actuación de colaboración, de apoyo mutuo y corresponsabilidad tanto respecto a la diversificación del currículo como a la organización y marcha del centro.

Respecto a los padres de familia, se espera su conocimiento, apertura, comunicación y colaboración profesional. Respecto a la sociedad que le ha otorgado la responsabilidad de formar, se espera su comportamiento ético y ejemplar, con relación a las nuevas generaciones y en función del ideal de sociedad que se espera contribuya a realizar. Respecto a sí mismo, se espera que el buen docente esté permanentemente buscando los mejores medios para crecer profesional y humanamente.

Finalmente el aspecto que consideramos más importante y que la sociedad entera espera que se dé en todos los ámbitos señalados anteriormente: se espera un comportamiento moralmente recto y ejemplar.

Hay comportamientos inaceptables por la moral mínima y que tiene una probabilidad mayor de ocurrencia, facilitados por la asimetría de las posiciones de docente y alumno. El desconocimiento del derecho del alumno de formar sus propias concepciones marca seguramente que se ha traspasado el límite de lo que nos es permitido a los docentes dentro de la particularidad del proceso de enseñanza.

Y mucho más claro, aunque quizá más frecuente en sus formas sutiles, es el carácter moralmente reprochable del uso que el docente puede hacer de su poder para experimentar el placer del control. Muchos, algunas veces hemos dudado de si la disciplina o las tareas que exigimos se justificaban por las necesidades de la enseñanza, o si en ellas más bien nos complace la experiencia de nuestro propio poder.

La falta de este particular deber de virtud del docente amenaza con convertir la enseñanza en un simulacro.⁴⁵

4.3 Emocionalidad

Según ha señalado L. M. Villar Angulo en su libro *El docente como profesional*⁴⁶, la carrera docente supone un trabajo decidido y con significado para llevar a cabo a lo largo del tiempo. La carrera docente es un proceso de aprendizaje que se realiza en varios momentos de la vida, que combina el rol docente con otras funciones, y que en el sujeto es consciente de las relaciones que adopta para marcar su propio rumbo profesional. Quienes defienden la carrera docente están convencidos de la movilidad vertical es beneficiosa para que los enseñantes porque la modificación de las responsabilidades es un estímulo para su desarrollo profesional y un incentivo para la mejora salarial. Desde este punto de vista, la carrera docente se compone de escalones o niveles con cargas profesionales diferenciadas.

⁴⁵ VALDÉS, HÉCTOR Y PÉREZ, FRANCISCO. Calidad de la educación básica y su evaluación. España, enero del 2001.

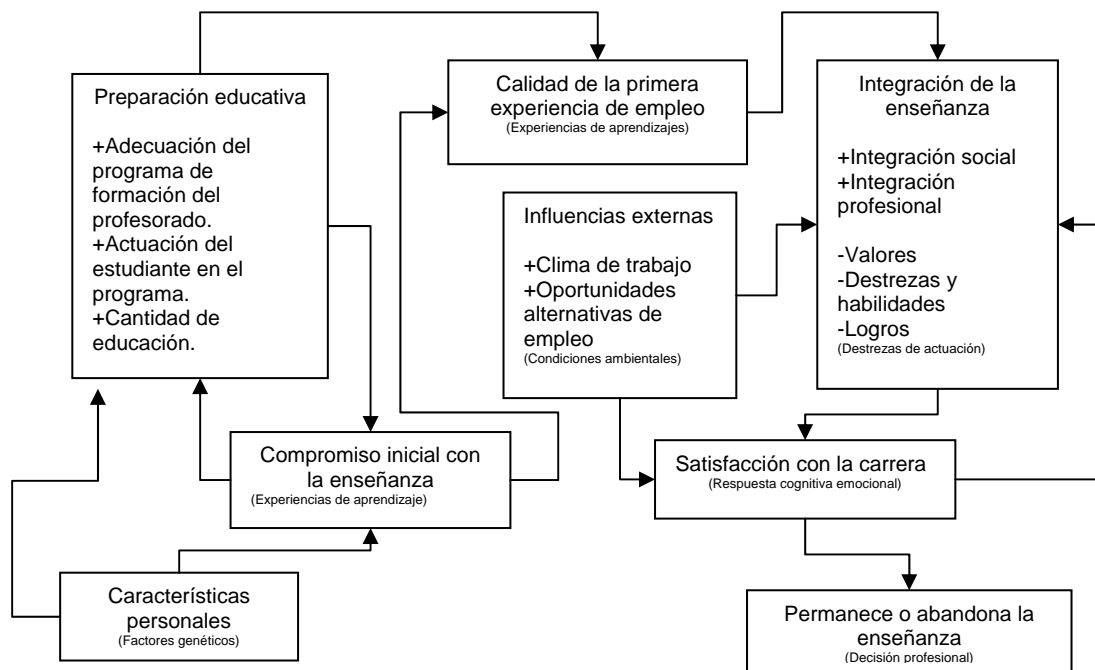
⁴⁶ Villar, L. M. El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal. Granada: I.C.E. y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1990. Pp. 228-241.

El concepto de carrera profesional lleva implícito el de promoción, así como su opuesto: el desgaste del docente por la ausencia de perspectivas. La promoción se asocia, en unos casos, aun ascenso en una escala profesional y, en otros, a mejoras en las condiciones de trabajo (económicas y sociales).

La situación es diferente en cada país. El buen docente, convencido de su labor, prefiere mejoras en su propio lugar de trabajo: mejor remuneración, mejores condiciones de trabajo, más medios o mayor reconocimiento social, entre otras. Otros prefieren la promoción a puestos de dirección, de supervisión o a los niveles superiores. Es muy difícil, en abstracto, decidirse por una opción. El peligro de la promoción a niveles superiores es la sensación de *estar de paso* en los niveles anteriores. El peligro de la permanencia en el mismo trabajo es la rutina y el desgaste.

El modelo de E. J. Chapman⁴⁷ ayuda a explicar las influencias que pesan en el desgaste del profesorado.

⁴⁷ AJA, José. Enciclopedia general de la Educación: Volumen 1. Barcelona. Océano. 1999.



El modelo es longitudinal, como se supone que es la carrera de un docente, y para comprender por qué continua o abandona la profesión un profesor hay que tener presentes sus características personales, la naturaleza de su formación y de sus experiencias previas, su grado de integración en la profesión, las satisfacciones que obtiene en la carrera y las influencias ambientales externas que inciden en la misma.

La vocación se entiende como un llamado interior, una responsabilidad con una actividad y, responsabilidad de la persona con ella misma, incluso de la identidad de la persona con su actividad principal. Vocación es, diría Weber⁴⁸, quien vive para una causa. El docente con vocación es aquel que realiza su trabajo pensando en una causa específica.

La vocación es el llamado interior o compromiso personal, pero, agreguemos, no puede ser resultado exclusivo de la persona. La vocación no es natural (biológica), sino que se conforma mediante una comunicación constante con quienes se

⁴⁸ Weber, M., Escritos políticos, Madrid, Alianza

comparte el mundo particular, de igual forma los predecesores, quienes dejan huella en los asociados, lo sepan éstos o no, asumen los encargos previos.

La vocación no es resultado individual ni la persona nace con ella, sino que se construye a lo largo de la vida, porque vocación implica significatividad. De lo que se presenta en el exterior se selecciona lo que tiene importancia para la persona, aquello que tiene significado. Lo otro pasa sin sentido. Por lo mismo, se proyectan hacia el futuro los motivos personales, resultado de una biografía construida con los otros pero vivida personalmente. En esta biografía permanece lo significativo, lo que ha marcado a la persona. La vocación no es la misma en todos los periodos históricos sino que es un acontecimiento particular. Ella depende de las circunstancias específicas que imperan en un momento histórico determinado. El profesor del Medioevo no es el mismo que el profesor contemporáneo, no obstante que en ambos casos se tenga compromiso e identidad con su actividad académica. En otras palabras, todos tienen vocación pero las particularidades en uno y otro son distintas, porque el entorno no es el mismo. Incluso, en una misma sociedad la vocación que tienen dos personas respecto a su actividad académica puede ser distinta. La vocación, como las circunstancias, son sociales pero también particulares porque las vive cada persona.

Es necesario entender el contexto donde actualmente se mueve la vocación. En primer lugar, la misión no se encuentra al margen de los acontecimientos sociales que, sin ser determinantes, sí influyen en las decisiones y las expectativas de los docentes y de todos los académicos de la sociedad actual. El compromiso con la docencia, la identidad con esta actividad, se encuentra en crisis por las actuales condiciones de vida de una sociedad urbana industrial, en la que el tiempo adquiere ritmos acelerados, en la que las formas de organización en los distintos ámbitos colectivos se basan en la organización burocrática y las imágenes de utilidad y eficiencia dominan en la mayoría de los espacios de la vida humana. La vida académica no es ajena a estas imágenes, sino que en el interior de los recintos escolares se reproducen. Lo que domina en la sociedad contemporánea

es el desempeño de una actividad profesional, porque el trabajo se ha convertido en una profesión.

Actualmente, ser profesional se entiende como ser responsable e imparcial. Se espera que sus gustos y sus valoraciones sean independientes de su trabajo, para que demuestre frialdad y neutralidad. Por eso el profesional de la sociedad actual emprende su hacer para obtener un ingreso monetario determinado, que le permita vivir al margen de sus inclinaciones personales. Las valoraciones no desaparecen, sino que se les limita durante el tiempo de la actividad laboral. Lo emotivo, se supone, tiene como espacio el tiempo libre.

En la sociedad moderna el profesional lo es durante un horario, porque la vida cotidiana se separa en tiempo de trabajo (tiempo productivo) y tiempo libre (tiempo improductivo). La apropiación es histórica, porque dependiendo de la sociedad específica es el tipo de apropiación. La formación del ciudadano moderno requirió de la idea de profesión, porque sin la asimilación de ésta se presentan obstáculos para el desempeño social eficiente.

Usualmente se confunde la profesión con la disciplina de estudio: *soy abogado de profesión*, se dice, no obstante que deje de ejercer lo que originalmente estudió. Una cosa es la disciplina de estudio y otra la profesión. Una persona que carece de escolaridad media o superior puede desempeñar una actividad profesional. Paradójicamente, quien tiene estudios de licenciatura y de posgrado puede no realizar su actividad profesionalmente, porque desempeña un trabajo ajeno a sus estudios o porque no ejerce su profesión con la responsabilidad y la neutralidad que lo demanda.

La sociedad contemporánea propicia y demanda la profesionalización del trabajo en general y del trabajo académica en particular. Lo que se busca no es un compromiso interior, esto es, un compromiso con la trayectoria de la formación personal, entendida ésta como un cultivo permanente de la persona, sino el

compromiso exterior, laboral y de cumplimiento eficiente de la función. El rol de docente se cumple, pero el sentido vital de la docencia se pierde o queda limitado por circunstancias históricas que delimitan la función y el compromiso con esta actividad.

4.4 Responsabilidad laboral

Tener conciencia sobre la responsabilidad que implica no sólo enseñar contenidos curriculares, sin la trascendencia de la formación del hombre, ciudadanos de quienes se espera que lleguen a ser personas positivas para el país. Reflexionar en como ellos deben de incorporar a la colectividad como individuos socialmente valiosos y como en nuestras acciones se pueden proyectar con ese objetivo, es tener clara una perspectiva de la trascendencia de la función de educar, y no solo de enseñar más o menos contenidos de aprendizaje.

En el análisis de la responsabilidad de los docentes, las discusiones permiten identificar al menos cuatro grandes problemas:

El acceso a los primeros puestos de trabajo de los nuevos docentes, el individualismo y el aislamiento en el cual los docentes se desempeñan, la carrera profesional de los docentes y, finalmente, la participación de los docentes en las decisiones educativas. Las estrategias de acción, se dirigen, en consecuencia, a superar la idea del docente en singular, para comenzar a trabajar sobre el concepto de equipo docente.

Como podemos ver, será necesario aceptar que no existe una manera única de resolver los problemas y que la elaboración de las respuestas exigirá un cierto grado de experimentación y de evaluación de resultados.

La capacitación en servicio ha estado tradicionalmente efectuada al margen del establecimiento donde se desempeña el docente y destinada a satisfacer

carencias de su desempeño individual, ya sea en la asignatura especial o en el tipo de problemas que el docente enfrenta en su clase.

Esta alternativa para la formación en servicio no anula la posibilidad ni la necesidad de recibir capacitación individual específica. La complementariedad de ambas formas de capacitación es evidente y el desafío a resolver consiste, precisamente, en su articulación.

Las recomendaciones en este ámbito se dirigen hacia la definición de un sistema de carrera que se base en el aprovechamiento de las mejores competencias docentes: tutorías sobre los nuevos docentes, coordinación de equipos y, fundamentalmente, la redefinición de los roles de dirección y de supervisión.

Variables tales como el trabajo en zonas o con poblaciones desfavorecidas, el compromiso con el trabajo institucional, la capacitación en servicio, el nivel de presentismo, etc. son, entre otras, algunas de las variables que podrían servir para el diseño de políticas en este campo.

Otro de los temas recurrentes en las discusiones sobre la responsabilidad de los docentes se refiere a su participación en las decisiones. Al respecto, es preciso distinguir, al menos, dos diferentes niveles en los cuales se plantea la participación de los docentes: el nivel macro educativo, donde se toman decisiones de carácter político general y el nivel micro educativo, que se refiere a las decisiones que afectan el funcionamiento del establecimiento escolar.

De la cultura de la concertación educativa hay dos potenciales peligros, que ya han sido señalados desde diversos lugares. En primer término, el riesgo que esta idea de responsabilidad compartida estimulada en la práctica, no ser responsabilidad de nadie. Al respecto, es preciso ser claro y cuidadoso. La educación como tarea de todos no significa desresponsabilizar sino redefinir los contratos a cumplir por parte de los diferentes actores del proceso pedagógico. En

segundo lugar, concertación y acuerdos no significa uniformidad, ausencia de tensiones o de conflictos.

El esfuerzo, sin embargo, debe ser puesto en definir acuerdos para la acción y establecer un procedimiento de solución de los conflictos y de las tensiones a través del diálogo. En este aspecto, la experiencia en otros dominios - tales como la producción económica - muestra que la asociación, la solidaridad y la integración pueden ser condiciones de éxito individual muy importantes.

En el desempeño del docente, las tecnologías, tanto en educación como en cualquier otro ámbito, permiten reemplazar el trabajo humano en actividades simples, liberando tiempo para que las personas se ocupen de las tareas más complejas. En educación, como criterio general, la introducción de nuevas tecnologías debería permitir liberar el tiempo hoy ocupado en tareas administrativas o en tareas pedagógicas tradicionales como transmitir o comunicar información, y permitir que sea dedicado a construir conocimientos y vínculos sociales y personales más profundos.

Desmitificar el secreto que rodea la utilización de estas tecnologías así como diseñar políticas democráticas que permitan un acceso equitativo a su conocimiento y utilización, es una exigencia impostergable de toda estrategia destinada a fortalecer el rol de los docentes.

Se debe aplicar el carácter sistémico a la formación, el cual debe ser entendido como la necesidad de definir una secuencia en las acciones, a través de la cual se ponga de manifiesto cuándo y cómo las distintas dimensiones del problema serán enfrentadas. El enfoque integral de las políticas docentes implica aceptar la complejidad de las situaciones que se enfrentan. La enorme diversidad de situaciones existentes actualmente en nuestras sociedades indica que es imposible definir una secuencia de validez general. Las estrategias deben

adaptarse a las condiciones locales y es allí donde pueden definirse en forma adecuada.

4.5 Relaciones interpersonales

Tener capacidad de adaptación de clase, lo cual implica no sólo la adecuación de la materia a los principios metodológicos del aprendizaje, para hacerla asimilable, sino también la comprensión psicológica de los alumnos: adaptación a su edad, a sus características sociales, a los problemas que puedan tener. En este sentido es fundamental conocer y respetar las diferencias individuales, dentro de la cual hay que saber identificar capacidades y talentos particulares de los alumnos, a fin de ofrecerles oportunidades de avance y superación.

En ocasiones, los profesores formamos juicios de nuestros alumnos y alumnas según sus creencias, diferenciando diversos aspectos en su apariencia física, en su comportamiento y su actuación en el aula. A nuestro juicio, el profesor no debe tener creencias e ideas a priori sobre sus alumnos basándose en el estatus social, raza o aspecto físico porque éstas son características que no definen a un alumno.

Consideramos que tiene una gran relevancia la representación que se produce en el primer encuentro por la observación directa de las características y del comportamiento del alumnado. La impresión inicial también es consecuencia de las informaciones previas recibidas, por ejemplo de otros profesores, y de las experiencias anteriores del profesor en contacto con otros alumnos.

A veces, el profesor tiene un concepto de *alumno ideal* y a él atribuye sus expectativas positivas. Algunas características de este alumno ideal son: el respeto a las normas establecidas, el esfuerzo, la constancia en el trabajo y el aspecto físico. Además, según el pensamiento e ideas del profesor, le dará más o menos importancia a aspectos como la reputación de los alumnos, los estereotipos, el origen étnico y la clase social.

“Los maestros relacionan diferentes fuentes de información sobre los alumnos para llegar a predecir su conducta.”⁴⁹

Consideramos que el alumno otorga mucha importancia a la opinión que su profesor tiene de él, y el profesor la manifiesta implícitamente a través del tono de voz, el comportamiento, los gestos y las actitudes con las que se dirige a los escolares, aunque no lo pretenda. El alumno lo capta rápidamente y esto produce unas consecuencias en él que pueden ser positivas o negativas.

De esta forma, los profesores proporcionamos un tratamiento educativo diferente a los alumnos en función de sus expectativas que influye en su rendimiento escolar, puesto que éstos reaccionan a los diferentes tratamientos educativos, de tal manera que confirman las expectativas de los profesores.

Un ejemplo del diferente tratamiento educativo que se realiza en el aula sería el siguiente: en algunas ocasiones, podemos encontrarnos con docentes que atribuyen las dificultades de *los buenos alumnos* a factores situacionales y las dificultades de *los malos alumnos* a su falta de competencia y constancia en su trabajo. Esto puede provocar en el profesor una actuación, en el primer caso, de mayor esfuerzo y motivación para ayudarlo y, en el segundo caso, de ignorancia porque los considera más *torpes*.

Pensamos que es necesaria una ruptura con las expectativas negativas que algunos profesores pueden tener, ya que esto puede llevar a que sus alumnos se desmotiven y no se esfuercen lo suficiente. Como profesionales, pensamos que hay que enseñar a los profesores a tratar a sus alumnos por igual, aunque también atendiendo a sus diferencias individuales, fomentando una enseñanza capaz de proporcionar una respuesta ajustada a la enorme diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, y siempre planificando sus

⁴⁹ HOFER A., www.uchile.cl, visitado desde septiembre de 2008.

actuaciones educativas de acuerdo con unas expectativas positivas de los discentes.

También hay que fomentar en los profesores el conocimiento de sí mismos, puesto que muchas veces ni el propio profesor es consciente ni de sus creencias ni de sus ideas sobre el alumnado y la escuela. Esta reflexión es importante para que se autoevalúen y reconstruyan su propia enseñanza, puesto que si no saben realmente cuál es su pensamiento, ¿cómo van a conocer lo que de verdad les están transmitiendo a sus escolares?

Proponemos que los profesores sean investigadores en su aula y conozcan las características auténticas, el estilo de aprendizaje de sus estudiantes y los temas que les interesan, para motivarles a participar en tareas en las que puedan aprender nuevas destrezas, actitudes y conocimientos. Además, sería interesante que conociera las dudas y problemas que afectan a los escolares y descubriera las posibles causas del bajo rendimiento de un determinado alumno para ayudarle y mostrarle más apoyo. De esta forma, el profesor va a promover el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

Para finalizar, queremos dejar constancia de que el profesor no sólo es mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que ha de convertirse en observador, investigador, facilitador, motivador y guía de todos sus alumnos, sin distinciones por estereotipos y prejuicios falsos, porque:

Las actitudes y conductas del profesor, sus expectativas, su propia valoración como persona y como profesor, la forma como organiza el aula, su manera personal de estar en el aula, son algunos de los aspectos que influyen más directa y eficazmente en la formación de una autoestima positiva del alumno o alumna.⁵⁰

⁵⁰ ONTORIA, A. Y MOLINA, A. Diseño curricular y metodología participativa en el aula. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 1990.

Es importante recordar lo siguiente: el respeto a los educandos, la claridad en la comunicación, brindar la atención adecuada a las dificultades en el aprendizaje o al talento que ellos muestren, son condiciones tan necesarias en los docentes como la vocación y la idoneidad personal.

4.6 Resultados de su labor educativa

Enseñar, hoy día, significa motivar e involucrar a los estudiantes en un proceso de construcción y reconstrucción de sus propios conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, formas de comportamiento y valores. Es hacer que vivan y sientan que la ciencia es una actividad humana y no un conjunto de conocimientos que deben aprender de memoria. La mayoría de las corrientes pedagógicas contemporáneas abogan por un cambio conceptual en la educación, que generalmente se concibe que consista en mover el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje, en reconceptualizar la actividad de estudio del alumno, considerando que el profesor debe actuar como orientador, facilitador o mediador del aprendizaje del estudiante.

Toda educación se mueve en el binomio información-formación. La información nos proporciona los conocimientos necesarios para manejarnos en la sociedad y conseguir una capacitación profesional que permita el desarrollo personal en el trabajo. Uno de los fines del sistema educativo es formar administrativos, chóferes, médicos, informáticos, químicos, etc.

La información no se refiere solamente al aspecto profesional, sino también a la adquisición de habilidades y procedimientos de actuación, que permiten perfeccionar ciertas facultades humanas. Por eso hablamos de educación sentimental, sexual, vial, cívica y de dominio de la voluntad. Para un estudiante es importante la adquisición de técnicas de estudio, de procedimientos para desarrollar la memoria y dominar las técnicas de lectura rápida manteniendo la comprensión.

Pero la información sola no basta, hace falta que vaya acompañada de una orientación. Esto es lo que llamamos formación. Por ejemplo, en la educación sexual, no basta con conocer la anatomía, la fisiología del aparato reproductor y los mecanismos endocrinológicos del organismo. Hace falta dar pautas de conducta que nos expliquen con claridad para qué sirve la sexualidad, su integración en la personalidad humana, su finalidad, etc.

La educación conduce a la formación de un hombre más maduro, más completo y más coherente. El ser humano es maduro cuando alcanza un buen equilibrio personal entre sus facultades intelectuales, su cuerpo y sus relaciones sociales. Es completo cuando sabe integrar diversas vertientes adecuadamente y es coherente cuando establece una armonía ente las ideas y la conducta, entre la teoría y la práctica. El hombre formado es más humano y más espiritual, más dueño de sí mismo.

En toda educación es importante la figura del educador (padre y profesor) y la tarea de autoformación del propio educando. El poder del educador depende menos de su palabra que de su ejemplo. El chico necesita un modelo de identidad, una persona ejemplar a la que admirar y en quien aprender. Las palabras mueven, pero el ejemplo arrastra.

Pero el agente principal de la educación es uno mismo, es la propia persona que formula y desarrolla su proyecto personal. Los medios para alcanzar los objetivos propuestos son dos: la motivación y el esfuerzo. La motivación nos mueve a actuar y mediante el esfuerzo realizamos pequeños vencimientos concretos, repetidos una y otra vez, hasta conseguir el control de la propia conducta.

Capítulo 5

Propuesta para la evaluación del desempeño docente

El sistema educacional puede ser caracterizado, en su transcurrir de los últimos años, por la concreción de cambios sustanciales tendientes a elevar significativamente la calidad y equidad del proceso educativo nacional. Estos cambios se han materializado en la destinación de recursos para la puesta en marcha de proyectos relativos al mejoramiento de las condiciones de trabajo y la formulación de nuevos planes y programas, todo ello en el marco de la RIEMS. No obstante lo anterior, existe consenso en que el logro de los objetivos que la reforma demanda pasa necesariamente, y como exigencia ineludible, por una transformación de las actitudes en los profesores y directivos en cuanto a agentes relevantes del sistema. En este sentido, la reforma educativa implica una nueva actitud del profesor frente al conocimiento y un renovado estilo de trabajo pedagógico que le permita a la vez que educar, orientar y evaluar a sus alumnos, reforzar su formación ética.⁵¹

La tarea de investigación realizada no ha dejado de aportar información relevante al respecto, siendo que fundamenta la necesidad de una transformación significativa en todo aquello que involucra la formación de profesores⁵². En este orden de cosas, se ha evidenciado la indispensable integración que tiene que darse tanto en el plano de las especialidades con los aspectos pedagógicos como en el de las teorías y prácticas; con idéntica intención se insiste en la urgencia de favorecer los contactos tempranos con el quehacer profesional. Priorizando estas actividades surge como un requerimiento consecuente la disminución en el énfasis que actualmente se otorga al área cognitiva, específicamente a la memorización del conocimiento, favoreciendo de este modo las condiciones que son exigidas

⁵¹ ALLARD, R. 1997. Los programas de fortalecimiento de la formación inicial y continua de profesores en el marco de la Reforma Educacional Chilena. Información e intercambio N° 1. División de Educación Superior. MINEDUC, Chile.

⁵² DELORS, J. Y COLS. “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional. sobre la Educación para el Siglo XXI., Ediciones Santillana-Unesco. España. 1996.

para la construcción de saberes a través del uso de metodologías activas, aumentando las oportunidades de participación en talleres, seminarios, laboratorios, así como otorgando las posibilidades de aplicar lo aprendido y reflexionar sobre sus efectos.

De hecho, la formación actual determina de alguna manera que el profesor egresado repita de igual forma en su vida profesional los esquemas vividos en su paso por el sistema, abandonando el enfoque educacional sobre el que teorizó y que solamente pudo aplicar en una práctica profesional ubicada en sus últimos años de estudio. En este contexto, no es posible que se desligue de las experiencias vividas en sus años de escolaridad: sistemas de comunicación enmarcando prácticas pedagógicas rígidas que marginalizan los problemas de sentido, la actitud dialogal, la criticidad y la creatividad que siempre está en juego en la formación de personas y el énfasis en lo cognitivo por sobre lo afectivo; la concepción de su participación en el currículo como transmisor de un saber creado por otros, el saber de la cultura erudita, que no deja espacio al saber de la cotidianeidad⁵³, un clima de aula que no estimula la expresión de necesidades y sentimientos, ni brinda espacios donde los alumnos se sientan escuchados y acogidos, enfatizándose la postura autoritaria del profesor centrada en el control y la disciplina⁵⁴.

Durante el período de formación profesional el futuro profesor debería vivir experiencias que desarrollen sus competencias personales, base fundamental en el ejercicio profesional de quien pretende formar personas autodesarrolladas; de aprendizaje permanente; de interacción social-pedagógica que le permita captar los efectos que su propia acción y presencia como persona están produciendo en sus alumnos tanto en sus aprendizajes como en su desarrollo; de conocimiento, que asegure su dominio en el campo de su especialidad y del conocimiento pedagógico, a la vez que competencias técnico-instrumentales que implican los

⁵³ MAGENDZO, A. Ideas fuerza en torno al proceso de formación de profesores. Formación de profesores, una nueva actitud formativa. C.P.U., Chile. 1992.

⁵⁴ CARDEMIL, C. Comunicaciones que construyen una comunicación eficiente en la sala de clases. Escuela, Calidad e Igualdad. CIDE. Chile. 1989.

procesos de motivación, planificación, elaboración de materiales didácticos, manejo de técnicas e instrumentos de evaluación, capacidad de imaginación creativa y productiva que le permitan mejorar la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje⁵⁵.

Así como se ha consultado la opinión de expertos, de profesores en servicio, de directores y supervisores en el intento de fijar el punto de partida para la satisfacción de necesidades tanto en la formación del docente como en su perfeccionamiento, el presente trabajo también pretende rescatar el punto de vista de los alumnos de EMS Científico-Humanista sobre el trabajo docente de sus profesores, su opinión sobre qué características son importantes para el desarrollo de su rol y cuáles de ellas están presentes con mayor frecuencia en su quehacer.

Suponemos que el contacto diario con el docente y las interacciones que incluye conforman en la mente de sus alumnos una suerte de perfil que determina de alguna manera las expectativas de los jóvenes sobre el rol del profesor, el que a su vez determinaría su propio rol en una continua retroalimentación.

Como una forma de conocer la opinión de los jóvenes al respecto, se aplicó una encuesta a una muestra aleatoria de 160 alumnos. El cuestionario presenta 57 ítems que describen comportamientos personales, de interacción social-pedagógica e instrumentales y se solicita a los alumnos que manifiesten su opinión sobre la relevancia de cada uno de estos aspectos en la función docente, teniendo como alternativas de respuesta: *imprescindible*, *importante* e *indiferente*. Al mismo tiempo, se les pidió que clasifiquen la frecuencia con que cada una de las características mencionadas se presenta en el profesor de ciencias sociales.

Realizada la versión definitiva, se procedió a su aplicación. Los resultados se presentan en tablas de frecuencia agrupados en las áreas definidas.

⁵⁵ DE PUJADAS, G. Calidad de la educación. Los nuevos educadores. C.P.U., Santiago, 1991.



En relación al área personal, cabría suponer que dadas las características propuestas la gran mayoría debería haber sido considerada por los alumnos como imprescindible para el trabajo docente y siempre presente en su profesor. En conjunto, ellas posibilitan el establecimiento de relaciones que favorecen el desarrollo afectivo y promueven un clima emocional adecuado para el aprendizaje. No obstante, las opiniones no muestran exigencias mayores en este ámbito y los resultados se presentan en rangos semejantes cuando se trata de apreciar la frecuencia con que éstas se manifiestan en sus profesores.

TABLA 1
ÁREA PERSONAL

1. Imprescindible
2. Importante
3. Indiferente

1. Siempre
2. A veces
3. Nunca

Necesario en un profesor			1. Área personal	Presente en un profesor		
1	2	3		1	2	3
67	84	9	1. Es espontáneo	51	96	15
41.9	52.5	5.6		31.9	60.0	8.1
61	77	22	2. Acepta a los demás tolerando sus diferencias	71	72	17
38.1	48.1	13.8		44.4	45.0	10.6
74	77	9	3. Busca soluciones creativas a los problemas	60	75	25
46.3	48.1	3.8		37.5	46.9	15.6
77	77	6	4. Inspira respeto sin apelar a su autoridad	82	50	28
48.1	48.1	3.8		51.3	31.3	17.5
76	68	16	5. Mantiene la calma ante situaciones difíciles	61	67	32
47.5	42.5	4.4		38.1	41.9	20.0
77	75	8	6. Realiza sus actividades con entusiasmo	69	70	21
48.1	46.9	5.0		43.1	43.8	13.1
76	68	16	7. Es comprensivo, capaz de ponerse en el lugar de la otra persona	64	71	25
47.5	42.5	10.0		40.0	44.4	15.6
77	76	7	8. Demuestra poseer valores morales	125	30	5
48.1	47.5	14.4		78.1	18.8	3.1
65	72	23	9. Evita una actitud de superioridad en su trato	63	69	28
40.6	45.0	14.4		39.4	43.1	17.5
52	93	15	10. Es capaz de lograr comportamientos en los demás	56	73	31
38.1	48.1	13.8		35.0	45.6	19.4
86	63	11	11. Es capaz de aceptar sus errores.	84	51	25
53.8	39.4	6.9		52.5	31.9	15.6
86	69	5	12. Intenta superar sus errores.	94	48	18
53.8	43.1	3.1		58.8	30.0	11.3
93	61	6	13. Inspira confianza	77	60	23

58.1	38.1	3.8		48.1	37.5	14.4
41	81	38	14. Demuestra sus sentimientos	31	90	39
25.6	50.6	23.8		19.4	56.3	24.4
69	80	11	15. Es auténtico.	88	56	16
43.1	50.0	6.9		55.0	35.0	10.0
64	84	12	16. Enfrenta la realidad con flexibilidad.	60	78	22
40.0	52.5	7.5		37.5	48.8	13.8
63	78	19	17. Se muestra feliz de ser como es.	80	56	24
39.4	48.8	11.9		50.0	35.0	15.0
46	87	27	18. Evita caer en exceso de crítica.	46	81	33
28.8	54.4	16.9		28.8	50.6	20.6

Nota: Las cifras remarcadas corresponden a valores porcentuales

Desde el punto de vista cuantitativo, sólo alcanzan porcentajes mayores al 50% en la categoría de *imprescindible* en un profesor, competencias como *aceptar y corregir errores e inspirar confianza*. Destaca además la escasa relevancia que le otorgan a la capacidad de demostrar sus sentimientos y evitar exceso de crítica, comportamientos que son a la vez los menos frecuentes en sus profesores.

Las opiniones en general permiten inferir que los alumnos, aun cuando pudieran apreciar lo positivo de una comunicación personalizadora en el aula, no la consideran inherente a la acción pedagógica. Esta forma de comunicación implica el ejercicio de la autenticidad, tolerancia, comprensión y confianza que permite a cada uno expresarse con libertad ya sea frente al quehacer académico como a situaciones de vida y constituye un factor importante en la formación del alumno. Lamentablemente, las características personales que la favorecen no son percibidas en sus profesores con la frecuencia deseada.

Como un aspecto positivo cabe destacar que dos de cada tres alumnos opinan que su profesor siempre demuestra poseer valores morales, aunque menos de la mitad de ellos consideran esta condición imprescindible en un profesor.

En el área de interacción social-pedagógica, los alumnos otorgan mayor importancia a que el profesor sea capaz de escuchar, demuestre seguridad en su trabajo y dé oportunidades para que ellos expresen sus puntos de vista, lo que

apoya la necesidad de espacios de comunicación en los que el alumno sienta libertad para expresarse. Consideran además que un profesor debe interesarse por el aprendizaje de cada alumno y favorecer un ambiente agradable en clases, no obstante, al igual que en el área anterior, no existe consenso en considerar alguna de estas características como imprescindibles para el trabajo docente.

TABLA 2

ÁREA DE INTERACCIÓN SOCIAL-PEDAGÓGICA

- | | |
|-------------------|------------|
| 1. Imprescindible | 1. Siempre |
| 2. Importante | 2. A veces |
| 3. Indiferente | 3. Nunca |

Necesario en un profesor			II. Área de interacción social-pedagógica	Presente en mi profesor		
1	2	3		1	2	3
84	69	7	1. Demuestra agrado por su trabajo	95	49	16
52.5	43.1	4.4		59.4	30.6	10.0
85	65	10	2. Se interesa por el aprendizaje de cada alumno	73	62	25
53.1	40.6	6.3		45.6	38.8	15.6
98	57	5	3. Sabe escuchar.	79	65	16
61.3	35.6	3.1		49.4	40.6	10.0
71	80	9	4. Establece relaciones cordiales	74	62	24
44.4	50.0	5.6		46.3	38.8	15.0
67	80	12	5. Confía en que sus alumnos son capaces de aprender a aprender.	74	67	19
41.9	50.0	8.1		46.3	41.9	11.9
57	86	17	6. Acoge inquietudes personales de sus alumnos	71	72	17
35.6	53.8	10.6		39.4	33.1	27.5
73	78	9	7. Acepta opiniones diferentes en clase	91	48	21
45.6	48.8	5.6		56.9	30.0	13.1
64	80	16	8. Estimula y valora el deseo de perfeccionarse.	69	76	15
40.0	50.0	10.0		43.1	47.5	9.4
73	69	18	9. Se relaciona adecuadamente con otras personas.	115	36	9
45.6	43.1	11.3		71.9	22.5	5.6
66	80	14	10. Acepta que los alumnos adopten decisiones en relación a la clase.	67	62	31
38.1	48.1	13.8		41.9	38.8	19.4
72	84	4	11. Es justo en sus apreciaciones sobre los demás.	65	78	17
45.0	52.5	2.5		40.6	48.8	10.6
87	72	1	12. Demuestra seguridad en su trabajo	99	53	8
54.4	45.0	0.6		61.9	33.1	5.0
63	86	11	13. Es capaz de establecer buenas relaciones personales con sus alumnos.	80	56	24
38.1	48.1	13.8		50.0	35.0	15.0
63	91	6	14. Se adapta a los diferentes grupos.	69	60	31
39.4	56.9	3.8		43.1	37.5	19.4

74 46.3	73 45.6	13 8.1	15. Estimula el desarrollo personal de sus alumnos	64 40.0	63 39.4	33 20.6
86 53.8	63 39.4	11 6.9	16. Da oportunidad de que sus alumnos expongan sus puntos de vista	81 50.6	60 37.5	19 11.9
80 50.0	69 43.1	11 6.9	17. Favorece un ambiente agradable en clases.	66 41.3	59 36.9	35 21.9

Nota: Las cifras remarcadas corresponden a valores porcentuales

Un 27% de los alumnos perciben que nunca acogen sus inquietudes personales y, uno de cada cinco, siente que nunca les permiten adoptar decisiones en relación a la clase, ni estimulan su desarrollo personal. Si bien desde el punto de vista cuantitativo estas cifras no parecen relevantes, representan situaciones que no deberían existir en el quehacer pedagógico.

En el área de competencias técnico-instrumentales es donde se presentan los resultados más inesperados, ya que aun suponiendo una imagen distorsionada del trabajo docente, muchas de las proposiciones parecían obvias. Las mayores exigencias se concentran en aquellos aspectos que se asocian a clases expositivas tales como: dominar el área de conocimiento en que se desempeña, exponer claramente, utilizar un vocabulario comprensible. Porcentajes algo menores valoran como imprescindible la utilización de métodos variados de trabajo (52.5%), capacidad de motivación (40.6%) y manifestación de vocación pedagógica (50%).

TABLA 3

ÁREA TÉCNICO-INSTRUMENTAL

1. Imprescindible
2. Importante
3. Indiferente

1. Siempre
2. A veces
3. Nunca

Necesario en un profesor			III. Área técnico-instrumental	Presente en mi profesor		
1	2	3		1	2	3
84 52.5	70 43.8	6 3.8	1. Utiliza métodos variados en su trabajo.	51 31.9	59 36.9	50 31.3
59 36.9	88 55.0	13 8.1	2. Su trabajo es planificado (no improvisa)	68 42.5	74 46.3	18 11.3
71 44.4	76 47.5	13 8.1	3. Despierta el interés de sus alumnos por la asignatura.	52 32.5	59 36.9	49 30.6

71 44.4	76 47.5	13 8.1	4. Utiliza materiales didácticos en sus clases (láminas, guías, mapas)	51 31.9	61 38.1	48 30.0
60 37.5	85 53.1	15 9.4	5. Utiliza formas variadas para evaluar (pruebas, interrogaciones, etc.).	63 39.4	66 41.3	31 19.4
70 43.8	77 48.1	13 8.1	6. Aplica pruebas o interrogaciones acorde a lo aprendido.	98 61.3	43 26.9	19 11.9
78 48.8	75 46.9	7 4.4	7. Da a conocer qué espera que los alumnos aprenden.	73 45.6	60 37.5	27 16.9
80 50.0	71 44.4	9 5.6	8. Manifiesta vocación pedagógica.	75 46.9	76 40.6	20 12.5
71 44.4	78 48.8	11 6.9	9. Favorece la participación en clase.	72 45.0	68 42.5	20 12.5
95 59.4	61 38.1	4 2.5	10. Utiliza un vocabulario comprensible.	103 64.4	48 30.0	9 5.6
56 35.0	78 48.8	26 16.3	11. Evita dictar contenidos como principal forma de trabajo.	65 40.6	61 38.1	34 21.3
65 40.6	88 55.0	7 4.4	12. Motiva a la participación activa.	63 39.4	69 43.1	28 17.5
88 55.0	68 42.5	4 2.5	13. Expone claramente.	80 50.0	66 41.3	14 8.8
74 46.3	81 50.6	5 3.1	14. Ofrece oportunidades para aprender a aprender.	62 38.8	65 40.6	33 20.6
71 44.4	67 41.9	22 13.8	15. Enseña a tomar apuntes.	39 24.4	35 21.9	86 53.8
58 36.3	88 55.0	14 8.8	16. Atiende especialmente a alumnos con problemas de rendimiento y/o comportamiento.	42 26.3	48 30.0	70 43.8
97 60.6	58 36.3	5 3.1	17. Domina el área de conocimiento en que se desempeña.	112 70.0	39 24.4	9 5.6
67 41.9	79 49.4	14 8.8	18. Explica la forma en que "pone las notas" de pruebas e interrogaciones	60 33.8	59 50.6	41 15.6
69 43.1	81 50.6	10 6.3	19. Respeta el ritmo de aprendizaje de sus alumnos.	54 33.8	81 50.6	25 15.6
67 41.9	82 51.3	11 6.9	20. Considera diversas formas de trabajo en clase.	54 33.8	62 38.9	44 27.5
70 43.8	79 49.4	11 6.9	21. Estimula el progreso de sus alumnos.	62 38.8	63 39.4	35 21.9
51 31.9	86 53.8	23 14.4	22. Enseña a hacer informes y trabajos.	42 26.3	46 28.8	72 45.0

Nota: Las cifras remarcadas corresponden a valores porcentuales

Para un 16% de los alumnos es indiferente que su profesor evite dictar contenidos como principal forma de trabajo y a porcentajes menores les es indiferente que un profesor enseñe a hacer informes y trabajos y/o a tomar apuntes. Al respecto, alrededor de la mitad de ellos opina que nunca se les ha enseñado esto y que no

existe atención especial para alumnos con problemas de rendimiento y/o comportamiento.

Alrededor de un 30% considera que nunca se utilizan métodos, materiales didácticos ni actividades variadas en las clases y no se logra despertar el interés en la asignatura, y uno de cada cinco alumnos sostiene que su profesor nunca utiliza formas variadas para evaluar, no evita dictar contenidos como principal forma de trabajo, ni estimula el progreso de sus alumnos. Del mismo modo y con similares frecuencias piensan que su profesor nunca ofrece oportunidades para aprender a aprender, ni motiva la participación activa en clases.

Las opiniones de los alumnos tienden a coincidir en cuanto a sus apreciaciones sobre los comportamientos que debiera tener un profesor, pero el nivel de exigencia es bajo y prácticamente ninguno de los comportamientos presentados es considerado imprescindible por más del 60% de ellos. ¿Qué es entonces para estos alumnos esencial en un docente?

La percepción del quehacer de sus profesores muestra las mayores deficiencias en las competencias técnico-instrumentales y las expectativas se centraron en aspectos que influyen en mejores logros en un esquema expositivo. Las competencias personales exhiben los menores niveles de exigencia.

Los alumnos parecen conscientes de la importancia del clima emocional en el aula y demuestran sentir la necesidad de una interacción que les abra espacios de participación, donde puedan ser escuchados y tengan opción de presentar sus puntos de vista aunque no se consideran con el derecho a exigirlo.

Se observa la tendencia a considerar más importantes aquellos comportamientos que están presentes en su profesor, lo que pudiera interpretarse como el resultado de un perfil profesional deformado por las experiencias personales más que basado en las características del deber ser.

Pudiésemos pensar que la concepción tradicional de aprendizaje sustentada por muchos profesores ha sido transmitida a los alumnos, quienes también han llegado a creer que la información constituye el centro del proceso, por lo que un profesor eficiente es para ellos quien logre transmitir los contenidos en forma clara y en un ambiente agradable, lo que determinaría también que un buen alumno sería alguien capaz de retener y repetir la mayor cantidad de información.

Desde esta perspectiva, es probable que los intentos de implementar metodologías activas realizados por muchos profesores no logren las respuestas esperadas en los alumnos e incluso constituyan motivo de inseguridad en ellos, que acostumbrados a repetir conceptos organizados por el profesor no se sienten cómodos construyendo saberes e integrándolos. Por otra parte, esta realidad impide que el cambio en el profesor se apoye en las demandas de sus propios alumnos, dificultando en el corto plazo el logro de los objetivos que plantea la RIEMS.

Consideramos que estos resultados pueden orientar el trabajo docente alertando a los profesores frente a posibles respuestas negativas a cambios que sabemos necesarios y que en el mediano plazo deberían fructificar. Sería entonces recomendable considerar en los planes de perfeccionamiento acciones tendientes a fortalecer la autoestima profesional y la capacidad de automotivación del profesor, condiciones que le ayudarán a perseverar en revertir esta situación, lo que debería tener como fruto importante el cambio de percepción de los alumnos sobre el rol del profesor y por lo tanto de su propia función.

MÉTODO	DIMENSIONES QUE EVALÚA
Observación de clases	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pedagógicas. • Sistema de relaciones interpersonales con sus alumnos. • Responsabilidad en el desempeño de sus funciones. • Emocionalidad. • Resultados de su labor educativa

Portafolio	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pedagógicas. • Responsabilidad en el desempeño de sus funciones

5.1 Observación de clases

La observación pedagógica: Una propuesta para su aplicación en el aula. Hasta el día de hoy, a pesar de las distintas evaluaciones de que es sujeto un profesor EMS, no se aplica en el aula una evaluación pedagógica objetiva, que pueda determinar las áreas débiles de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje; lo que dificulta el mejoramiento de la calidad educativa y su homogenización. Según Cecilia Bixio⁵⁶ “Evaluar no equivale a juzgar como tampoco a medir... La evaluación siempre se centra en el alumno. Rara vez se la entiende como un proceso complejo que abarca al docente, sus estrategias y la institución (La evaluación en la escena....”

Ante esta disyuntiva surgen algunas interrogantes: ¿Se puede mejorar esta situación?, ¿Existe la capacidad en los profesores para mejorar la calidad educativa? ¿Conocemos las problemáticas de aprendizaje y afectivas que padece la población escolar? ¿Estamos conscientes de la responsabilidad que tenemos para mejorar el nivel y calidad educativa de nuestros alumnos? ¿Existe congruencia entre lo que sabemos que hace falta y las acciones que como profesionales de la educación realizamos? ¿Los recursos existentes son los adecuados? ¿Qué hace falta para poder desempeñar adecuadamente nuestra labor docente?

Ante estos planteamientos y la función que la educación escolarizada juega dentro de la sociedad actual, es necesario que los profesores desempeñen su labor de una manera más eficaz, para formar seres conscientes de su papel en el

⁵⁶ Bixio, Cecilia. La evaluación en la escena del aula. Citado en http://www.santillana.com.ar/03/congresos/03_4pob.asp?id=28

desarrollo y la mejoría de la sociedad de la que forman parte. Para lo cual se propone implementar un instrumento de evaluación con el único propósito de que los docentes identifiquen lo que están haciendo eficientemente y aquello en lo que deben actualizarse. Ya que por una parte se tienen que atender las reformas educativas que se vienen dando desde hace algunos años. Por otra, los avances científicos y tecnológicos imponen una revisión constante de los conocimientos adquiridos de manera teórica y práctica en el campo del desempeño profesional.

La situación no se antoja ni fácil, ni sencilla en virtud de que la mayoría de los docentes percibe la evaluación de su trabajo con temor, con recelo y en algunas ocasiones como coercitiva, así:

Los profesores, en principio, se resisten a ser evaluados. Un planteamiento apresurado, acompañado de un estado de desinformación o una información sesgada pueden disparar las especulaciones, creencias y suposiciones erróneas, interesadas o malintencionadas y provocar una oleada de protestas y resistencia activa⁵⁷.

Algunos puntos a considerar para dicha evaluación son:

- Debe tener los siguientes elementos: un parámetro de objetivos medibles y alcanzables; homogenización en los criterios que conforman los indicadores y por último, resultados que permitan a los profesores revisar su actuación docente para replantearla, modificarla y en caso necesario actualizarse en aquellos puntos que se han detectado frágiles.
- Plantear directrices pedagógicas claras (enfoques y secuencia en el tratamiento de los contenidos) para unificar criterios en las competencias que se quieren lograr, las cuales deben ser del conocimiento de todo el cuerpo docente.

⁵⁷ Ibíd. Pág. 100

- Unificar metodologías específicas para las diferentes asignaturas, (problemática que se está trabajando y aunque hay avances, éstos no son los esperados).
- Dar a conocer a los profesores el instrumento con el que serán evaluados y las razones de la evaluación, la cual no pretende trastocar la práctica profesional particular de cada profesor (libertad de cátedra) sino sensibilizarlos y hacerlos conscientes de que el propósito principal es apoyar su trabajo docente dentro del aula, optimizarlo y al mismo tiempo detectar posibles debilidades que obstruyan el camino para elevar la calidad de la educación en el colegio. Debemos entender a la observación dentro del aula como un instrumento de evaluación pedagógica que aporta los datos necesarios para realizar una valoración de los procedimientos y apoyos pedagógicos que cada profesor utiliza en la clase; por lo cual, el evaluador debe ser un observador pasivo del desarrollo de una clase, un tema o una jornada de trabajo. El término *observador* se refiere estrictamente a un observador crítico y neutral del objeto de estudio (el docente) y al decir pasivo nos referimos específicamente a que no tendrá intervención alguna ni interacción con el docente. Sus acciones se limitarán a realizar anotaciones de lo que ocurre durante el transcurso de la sesión de trabajo para hacer el registro pertinente en la rejilla de observación. Se propone que el observador sea el coordinador a cargo del grado porque: El agente evaluador cuando observa tiene que tener algún tipo de autoridad.

En principio podrían observar distintas personas: el director, el jefe de estudios. Para lograr una evaluación lo más objetiva y confiable posible, el observador que en este caso serán las coordinadoras, deberán contar con ciertas características, pues no hay que perder de vista que tanto la coordinadora como el profesor, debido a la convivencia laboral, pueden haber desarrollado lazos de empatía o por el contrario de fricción, que pueden alterar la objetividad

del estudio y por consiguiente los resultados se tornen poco confiables, por lo anterior, se sugiere que el observador reúna el siguiente perfil:

- a) Experiencia docente dentro de la preparatoria (mayor a cinco años)
- b) Buen manejo de grupo
- c) Conocimiento de:
 - El programa
 - Diferentes metodologías
 - Técnicas de aprendizaje
 - Instrumentos de evaluación
 - Las particularidades del grupo
- d) Manejo de los recursos didácticos
- e) Conocimiento de los principios y del proyecto educativo de la Institución en la que labora.
- f) Sentido crítico, constructivo e imparcial.

Dentro de este perfil la característica más sensible es la última, ya que en ella interfiere la convivencia e interacción con los compañeros de trabajo. Razón por la cual, en el instrumento de evaluación se plantea el uso de un código integrado por letras y números que permita al coordinador que realizará la observación despersonalizarse del sujeto a observar. Este código se aplicaría por ejemplo, de la siguiente manera:

El coordinador tiene que realizar la observación al profesor Juan Carmona a cargo del V - III. Éste, es su amigo desde hace más de seis años. Al estar aplicando el instrumento, los alumnos Luis y Fernando arman un alboroto en clase, (alumnos que sabe lo inquietos que son, ya que fueron sus alumnos en el primer semestre). En esta situación podemos darnos cuenta que intervienen diversos factores que de alguna manera pueden interferir o interfieren en la objetividad del profesor Juan, es decir, causan *ruido* en su observación y muy probablemente alteren los resultados de ésta.

La experiencia cotidiana con los compañeros de trabajo lleva a establecer relaciones de camaradería, complicidad, simpatía, antipatía, entre otras; razón por la cual se ha considerado pertinente en esta propuesta establecer algunos criterios que eviten que en su aplicación, estos lazos influyan en los resultados que se obtengan. Para reducir este riesgo planteamos algunas sustituciones dentro de la rejilla de observación, así al momento de la aplicación se sugiere seguir un código como el siguiente:

- El profesor Juan será simplemente el profesor de V-III.
- El alumno Luis será simplemente A5 y el alumno Fernando será A9.
- De esta manera al usar la denominación del grado y grupo en lugar del nombre del profesor, influimos en la psique del observador para evitar la conexión lógica y natural entre Juan = amigo.

Asimismo la letra A = Alumno y el 5 y 9 = al número de lista o lugar que ocupa en la fila del salón, evita la relación Luis = intranquilo y Fernando = inquieto. Este código permitirá al coordinador registrar y evaluar con menos “ruido” y tomar en cuenta únicamente los hechos que observe. Una vez que se han definido quiénes serán el observador y el observado, es necesario establecer los criterios para una debida observación y evaluación de la práctica docente. Dentro de éstos se tomarán en cuenta los que hagan referencia a aspectos de las formas de enseñanza dentro del aula: la planificación, el desarrollo de la clase, la evaluación hasta la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos criterios son:

- A) Preparación de la enseñanza
- B) Ambiente propicio para el aprendizaje
- C) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Cada uno con indicadores específicos (enumerados en la rejilla de observación).

- A) Preparación de la enseñanza. En este ámbito se evaluará el conocimiento y manejo de los contenidos, las características, conocimientos y experiencias de sus alumnos; la didáctica, la organización de objetivos y contenidos que sean

coherentes con el grado y las particularidades del grupo, así como las estrategias de evaluación que le permitan a todos los alumnos demostrarlo aprendido.

- B) Ambiente propicio para el aprendizaje. En este ámbito se evaluará la capacidad del docente para establecer dentro del grupo un clima de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, la motivación de los alumnos sobre las posibilidades del aprendizaje, el adecuado control del grupo dentro del aula mediante normas de convivencia consistentes, el mantener un ambiente organizado de trabajo al hacer uso de los espacios y recursos en función del aprendizaje.
- C) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. En este ámbito se evaluará si el docente comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje; si las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los alumnos; si los contenidos de la clase son tratados con rigurosidad conceptual y son comprensibles para los estudiantes; si optimiza el tiempo disponible para la enseñanza; si evalúa y monitorea en los alumnos el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos.

Con base en los criterios mencionados, presento una propuesta de Guía de observación de clases en la que se exponen los indicadores para evaluar los siguientes aspectos: planeación, dominio de los contenidos, desarrollo de la clase, metodología, evaluación y ambientación, así como el rango de puntuación para cada uno.

Guía de observación de clases

Datos generales. Escuela: _____

_____ **Semestre y grupo:**

_____ **Nº de alumnos:** _____ **Observación: Una clase** ___ **Un tema** ___

Asignatura: _____ **Unidad o**

bloque: _____ **Tema de la clase:** _____

Coordinador/a: _____

Instrucciones: Anote una \surd en el valor que corresponda, según el desempeño del docente.

<i>Necesitas mejorar</i>	<i>Apenas hiciste lo suficiente</i>	<i>Bien, pero puedes mejorar</i>	<i>Muy bien, ¡Eres bueno en lo que haces!</i>	<i>Excelente, ¡Eres un verdadero campeón!</i>
--------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	---	---

NM (5)	As (6)	B (7)	MB (8)	E (10)
-------------------	-------------------	------------------	-------------------	-------------------

Indicadores	Valores				
El profesor (a):	AS (5)	NM (6)	B (7)	MB (8)	E (10)
Planificación					
1. Cuenta con una planeación clara y acorde al propósito de la clase.					
2. Hay congruencia entre el nivel de complejidad de los contenidos y el grado que imparte.					
3. Considera los conocimientos y/o ideas previas de los alumnos.					
4. Ubica las actividades en una secuencia didáctica.					

Promedio

Dominio de los contenidos					
5. El profesor(a) conoce los conceptos y principios de los contenidos a enseñar.					
6. Desarrolla los contenidos con rigurosidad conceptual.					
7. Muestra seguridad en el desarrollo de los contenidos.					

Promedio

Desarrollo de la clase					
8. Hace una presentación atractiva de los objetivos de la clase.					
9. La clase fluye con naturalidad.					
10. Capta la atención de todos los estudiantes.					
11. Las actividades propuestas son interesantes y pertinentes.					
12. Mantiene una adecuada disciplina.					
13. Contextualiza y enfatiza lo relevante.					
14. Responde convenientemente a las consultas.					
15. Aprovecha adecuadamente el tiempo.					

Promedio

Metodología					
16. Utiliza metodología acorde a la asignatura.					
17. Presenta situaciones desafiantes.					
18. Implementa estrategias para generar aprendizajes significativos.					
19. Favorece el trabajo en equipo si así se requiere.					

20. Facilita que los alumnos dispongan de los materiales oportunamente.					
---	--	--	--	--	--

Promedio

Evaluación					
21. Aplica estrategias de evaluación que permitan a los estudiantes demostrar lo aprendido.					
22. Evalúa y monitorea sistemáticamente el grado de aprendizaje de sus alumnos en diferentes momentos de la clase.					

Promedio

Ambientación					
23. Establece un clima favorable para el aprendizaje.					
24. Hay empatía con los alumnos.					
25. Manifiesta una buena actitud.					

Promedio

Resultados finales	
Aspectos	Promedio
Planeación	
Dominio de los contenidos	
Desarrollo de la clase	
Metodología	
Evaluación	
Ambientación	

Promedio final

Observaciones: En este espacio se anotarán los indicadores de cada aspecto en los cuales el profesor obtuvo un puntaje menor a 6.

La coordinador/a que aplicó la evaluación será la encargada de enviar los resultados a cada profesor(a) vía correo electrónico planteando algunas sugerencias que le ayuden a modificar y/o mejorar en aquellos indicadores en los que se observaron debilidades posteriormente será imprescindible concertar una cita para instrumentar y definir las adecuaciones que favorezcan un mejor desempeño dentro del aula al impartir sus clases.

La propuesta es realizar evaluaciones continuas durante el ciclo escolar y registrarlas, con el propósito de observar los avances de cada profesor y

reconocer sus esfuerzos, también para considerar las estrategias que favorecieron el desempeño docente dentro del aula.

5.2 Portafolio

Aquí entenderemos el término portafolio como un receptáculo, un archivo, un expediente donde se colocan, de manera ordenada, con arreglo a una guía preconcebida, documentos relativos a un grupo de actividades del profesor que sirven para testimoniar una parte de su desempeño profesional.

Lo más frecuente es encontrar en los portafolios documentos de tres tipos: los elaborados por el profesor, realizados por el profesor y otros colegas y elaborados por los directivos.

Ahora bien, sin una tradición que les ayude a documentar su trabajo, se podría esperar que los profesores elaborasen unos portafolios como un ejercicio de acumulación de papeles y una pérdida de tiempo tanto para ellos como para las personas encargadas de revisarlos. Por esa razón, nosotros concebimos el portafolio como un simple archivo, que documentan y controlan fundamentalmente los directivos (jefes de ciclos o departamentos, director, etc.), y que se construye a partir de una estructura preconcebida que encaje en la naturaleza específica del trabajo del profesor y de las actividades de este que se quieran documentar.

A partir del modelo de evaluación del desempeño del docente que estamos proponiendo, nos parece conveniente sugerir los siguientes componentes estructurales para un portafolio:

- I. Asistencia y puntualidad al trabajo en general y a sus clases en particular.

- II. Planeación de clases y otros documentos presentados por él y analizados en colectivos de ciclo o departamento por sus colegas, así como los principales resultados del debate académico que se produzca.
- III. Cumplimiento de las normativas (código de ética pedagógica, estatutos o reglamento para los docentes, etc.).
- IV. Interacción con los padres de sus alumnos y con miembros de la comunidad en general.
- V. Resultados de las comprobaciones de conocimientos y otras evaluaciones externas realizadas a sus alumnos por directivos de las escuelas y supervisores de los diferentes niveles de dirección del sistema educativo.

5.3 Autoevaluación

La autoevaluación del desempeño docente es generalmente utilizada como un complemento de modelos de evaluación. Su falta de uso se ha dado principalmente debido a que la evaluación generalmente es observada por los docentes como algo efectuado por un agente externo. Este modelo se basa principalmente en la idea de que una reflexión del docente hacia su propia actividad le permitirá una mejora en su desempeño, ya que los docentes son capaces de autoanalizar sus fallos y aciertos, corrigiendo aquello que pueda mejorar su labor dentro del aula. También permite conocer la percepción del profesor sobre su propio quehacer educativo, su postura dentro de la disciplina que ejerce, las dificultades que ha encontrado en su labor, así como las metas que pretende alcanzar. A pesar de la gran cantidad de información que puede otorgar, generalmente es un modelo utilizado con fines formativos.

Una vez que se ha decidido la utilización del modelo, este puede desarrollarse por medio de tres posibles metodologías: informe libre, cuestionarios y listas de cotejo. El informe libre es la estrategia que más ha sido utilizada en auto evaluación docente. Para llevarla a cabo primeramente se establecen los puntos centrales

que delimitarán la auto evaluación del profesor (por ejemplo: filosofía sobre su quehacer educativo, actividades desarrolladas, metas alcanzadas, dificultades en el aula, investigaciones realizadas, etc.), y se dan indicaciones a la planta docente para su elaboración. También es posible hacer uso de plantillas preestablecidas con el fin de acotar las áreas del ejercicio docente que pueden ser sujetas a comparación; en este caso se da una plantilla -física o electrónica- a cada profesor para que éste redacte su auto evaluación. La ventaja de utilizar cuestionarios o listas de cotejo es que se puede acotar el alcance y la información de la evaluación, permitiendo también comparaciones entre profesores, lo cual difícilmente puede suceder con el uso de información cualitativa obtenida con un informe libre.

Cabe mencionar que independientemente de la estructura metodológica utilizada (abierta con un informe libre o cerrado con un cuestionario y/o lista de cotejo), la autoevaluación debe ser complementada con otro modelo con el fin de evitar posibles sesgos, sobre todo si se pretende utilizar con fines sumativos.

A pesar de que es uno de los modelos de evaluación docente con menos uso, éste permite tener ventajas relevantes, tales como:

- ⊕ Los docentes son los mejores jueces de su desempeño.
- ⊕ Se puede obtener información que es imposible observar con cualquiera de los otros modelos (percepción sobre el quehacer educativo, filosofía docente, etc.).
- ⊕ La autorreflexión por sí misma fomenta el cambio de las áreas de mejora del docente.

Este modelo tiene diversas desventajas que pueden limitar su uso:

- ⋮ Requiere una cultura de evaluación por parte de todos los actores educativos.

- ∴ Implica una sensibilización a los docentes con el fin de disminuir el sesgo en su uso.
- ∴ No se recomienda como único modelo de evaluación docente.
- ∴ Generalmente no es usado con fines de diagnóstico o sumativos.

El modelo de auto evaluación se caracteriza por su nobleza, dado que independientemente de la disciplina del profesor o del nivel educativo puede acoplarse fácilmente a los objetivos de evaluación. Su utilización en la educación superior puede ser de gran utilidad, sobre todo cuando se implementa en conjunto con otros modelos.

1. Dimensión Dominio Disciplinario: En esta dimensión se considera el conocimiento del docente acerca de la disciplina que enseña y cómo ese conocimiento impacta positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes. Se incluyen aquí aspectos tales como la actualización disciplinaria y la capacidad de establecer relaciones entre la disciplina que se enseña con otras.

Estimado/a profesor:

El siguiente cuestionario tiene como propósito general recoger información acerca de sus percepciones sobre la docencia que desarrolla en las distintas asignaturas que imparte este semestre. Se espera que esta información le sirva como base para revisar y mejorar su docencia.

Agradecemos su tiempo y colaboración.

PARTE I

Antecedentes

1. Nombre del/la docente: _____
2. Nombre de la asignatura: _____
3. Grupo: _____
4. N° de estudiantes: _____
5. Nombre de la asignatura: _____
6. Grupo: _____
7. N° de estudiantes: _____
8. Nombre de la asignatura: _____
9. Grupo: _____
10. N° de estudiantes: _____

¿Alguna consideración importante a tener en cuenta respecto de los cursos de este período, por ejemplo, número de estudiantes, condiciones del aula, disponibilidad de recursos audiovisuales u otros?:

PARTE II

Aquí encontrará un conjunto de aspectos referidos a la docencia que usted desarrolla en la(s) asignatura(s) que imparte en este período.

Los aspectos sobre los cuales deberá pronunciarse están agrupados en conjuntos que hemos denominado dimensiones. Estas son las siguientes: Dominio disciplinario, Planeación de la docencia, Enseñanza para el aprendizaje, Evaluación para el aprendizaje, Ambiente para el aprendizaje y Responsabilidad formal. Como se puede apreciar, este cuestionario considera la mayoría de las dimensiones del cuestionario de Opinión Estudiantil, de manera que los docentes puedan comparar la información proveniente de ambos instrumentos. Se ha excluido la dimensión Compromiso con la Asignatura, que correspondía exclusivamente al estudiante, y se han agregado las dimensiones Dominio Disciplinario y Planeación de la Enseñanza.

Por cada dimensión se presenta una breve explicación, luego una tabla en la que se ordenan sus aspectos correspondientes y cuatro columnas con distintos niveles de desempeño docente.

La idea central es que usted pueda focalizar, en términos globales, en qué nivel de desempeño se encuentra e identificar qué es lo que debe mejorar para estar en el siguiente nivel.

1. **Dimensión Dominio Disciplinario:** En esta dimensión se considera el conocimiento del docente acerca de la disciplina que enseña y cómo ese conocimiento impacta positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes. Se incluyen aquí aspectos tales como la actualización disciplinaria y la capacidad de establecer relaciones entre la disciplina que se enseña con otras.

Aspectos	Requiero apoyo	Podría hacerlo mejor	Tengo un buen desempeño	Tengo un excelente desempeño
a. En mi planeación y docencia considero los conocimientos más actualizados de la disciplina que enseño, como por ejemplo, resultados de investigaciones recientes publicados en revistas especializadas, nuevos enfoques o aproximaciones, nuevos temas, desarrollo de nuevos conceptos, entre otros.	En mi planeación y docencia considero los mismos conocimientos disciplinarios aprendidos en mi formación inicial.	En mi planeación y docencia considero conocimientos actualizados de la disciplina que enseño, sin embargo reconozco que me falta tiempo para revisar con mayor frecuencia y sistematicidad los últimos avances disciplinarios.	En mi planeación considero los conocimientos más actualizados de la disciplina que enseño. Si bien puedo concretar esta planeación en el aula, estimo que aun me falta conocer sobre metodologías para integrar adecuadamente estos nuevos conocimientos en cada clase.	En mi planeación y docencia considero los conocimientos más actualizados de la disciplina que enseño.
b. En mis clases relaciono las ideas, conceptos y/o principios de la disciplina que enseño entre sí y también con los de otras disciplinas que conforman la malla curricular del bachillerato; así también establezco relaciones de dichas ideas, conceptos y/o principios con el futuro de mis estudiantes, de manera que se formen una visión amplia de este campo del conocimiento.	En mis clases considero los conceptos y/o principios de la disciplina que enseño, sin generar relaciones entre ellos o con otras disciplinas que conforman la malla curricular del bachillerato.	En mis clases relaciono los conceptos y/o principios de la disciplina que enseño entre sí y también con los de otras disciplinas que conforman la malla curricular del bachillerato. Desconozco si los estudiantes logran formarse una visión amplia de este campo de conocimiento.	En mis clases relaciono los conceptos y/o principios de la disciplina que enseño entre sí y también con los de otras disciplinas que conforman la malla curricular del bachillerato, intentando generar relaciones con áreas de su futuro. Aunque considero muy importante que los estudiantes logren formar una visión amplia de este campo de conocimiento, desconozco si esto se cumple cabalmente.	En mis clases relaciono los conceptos y/o principios de la disciplina que enseño entre sí y también con los de otras disciplinas que conforman la malla curricular del bachillerato, intentando generar relaciones con áreas de su futuro. Considero muy importante que los estudiantes logren formar una visión amplia de este campo de conocimiento y me preocupo porque esto se cumpla.
c. En mis cursos los estudiantes deben: - Discutir argumentadamente distintas perspectivas sobre un mismo punto. - Contrastar diversas teorías que conforman la disciplina y reconocer sus implicancias. - Aplicar los conceptos y principios propios de la disciplina a nuevas situaciones. - Reflexionar sobre los aspectos éticos involucrados en la disciplina en su relación con un futuro campo laboral.	Mis estudiantes: - Reconocen la existencia de distintas perspectivas sobre un mismo punto. - Reconocen diversas teorías que conforman la disciplina. - Reconocen cuando los conceptos y principios propios de la disciplina son aplicados a nuevas situaciones. - Reconocen los aspectos éticos involucrados en la disciplina.	Mis estudiantes: - Reconocen y explican distintas perspectivas sobre un mismo punto. - Contrastan diversas teorías que conforman la disciplina. - Explican correctamente cuando los conceptos y principios propios de la disciplina son aplicados a nuevas situaciones. - Reconocen los aspectos éticos involucrados en la disciplina en su relación con un futuro campo laboral.	Mis estudiantes: - Discuten, aunque aun con argumentos incompletos, distintas perspectivas sobre un mismo punto. - Contrastan las implicancias de diversas teorías que conforman la disciplina. - Explican correctamente cuando los conceptos y principios propios de la disciplina son aplicados a nuevas situaciones, - Aplican los aspectos éticos involucrados en la disciplina.	Mis estudiantes: - Discuten argumentadamente distintas perspectivas sobre un mismo punto. - Contrastan diversas teorías que conforman la disciplina, reconociendo sus implicancias. - Utilizan métodos que les permiten aplicar los conceptos y principios propios de la disciplina a nuevas situaciones. - Aplican los aspectos éticos involucrados en la disciplina, en su relación con un futuro campo laboral.

En lo referido a esta dimensión creo que podría mejorar concretamente en:

2. **Dimensión Planeación de la enseñanza.** En esta dimensión se incluyen los elementos que usted ha considerado para organizar y diseñar su docencia, antes de realizarla, en base a

factores que pudieran influir en el aprendizaje de sus estudiantes. Por ejemplo, actividades, momentos, tiempos, materiales y otros.

Aspectos	Requiero apoyo	Podría hacerlo mejor	Tengo un buen desempeño	Tengo un excelente desempeño
a. Considero en la preparación del programa de asignatura: objetivos generales y específicos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y calificación, y bibliografía. Sin embargo, también considero la necesaria flexibilidad para cambiar alguno de estos aspectos si las características del curso o algunos factores contextuales lo requirieran.	Considero en la preparación del programa sólo los contenidos a tratar durante el período académico.	Considero en la preparación del programa sólo los elementos que me parecen más importantes (por ejemplo, objetivos y contenidos).	Considero en la preparación del programa todos los elementos mencionados (objetivos generales y específicos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y calificación, bibliografía).	Considero en la preparación del programa todos los elementos y otros complementarios (por ejemplo, calendarización de clases). Puedo ser flexible para cambiar alguno de estos aspectos si las características del curso o algunos factores contextuales lo requirieran.
b. Mi planeación de clases está ligada con los objetivos generales y específicos propuestos en el programa.	Mi planeación de clases está ligada a los contenidos considerados en el programa.	La planeación de mis clases suele estar ligada a los objetivos generales propuestos en el programa.	La planeación de mis clases está ligada a los objetivos generales propuestos en el programa.	La planeación de mis clases está ligada a los objetivos generales y específicos propuestos en el programa.
c. En mi planeación de clases considero el trabajo de ayudantía en cuanto a su finalidad, actividades, y obligaciones tanto para con los estudiantes, del ayudante y del profesor. Estos aspectos son comunicados a los estudiantes.	En mi planeación no considero el trabajo de ayudantía.	En mi planeación considero el trabajo de la ayudantía en cuanto a su finalidad, pero no me cercioro de que sus actividades se lleven a cabo, ni que los estudiantes o el ayudante cumplan con su responsabilidad. Por lo anterior, estos aspectos no son comunicados a los estudiantes.	En mi planeación considero el trabajo de la ayudantía en cuanto a su finalidad y actividades, sin embargo no siempre cerciorándome de que se lleven a cabo. Me preocupo de comunicar a los estudiantes los aspectos por mí conocidos.	En mi planeación considero el trabajo de ayudantía en cuanto a su finalidad, actividades, y obligaciones propias, de los estudiantes y del ayudante. Me preocupo que estos aspectos sean cumplidos cabalmente y comunicados a los estudiantes.
d. Selecciono objetivos, contenidos, bibliografía y experiencias de aprendizaje relacionados con el perfil de egreso del bachillerato.	No conozco de forma completa el perfil de egreso del bachillerato.	Aunque conozco el perfil de egreso y los requerimientos actuales relevantes del bachillerato, tengo ciertas dificultades para seleccionar objetivos, contenidos, bibliografía y experiencias de aprendizaje más apropiadas.	Selecciono objetivos, contenidos, bibliografía y experiencias de aprendizaje relacionados con el perfil de egreso del bachillerato.	Selecciono objetivos, contenidos, bibliografía y experiencias de aprendizaje relacionados con el perfil de egreso del bachillerato. Esta selección se concreta adecuadamente a nivel de aula.
e. En la planeación clase a clase me preocupo de considerar sus principales momentos: Introducción, desarrollo y cierre.	No los suelo considerar.	Le doy mayor importancia al desarrollo, preocupándome menos del inicio y cierre de las clases.	Siempre me preocupo, pero por cuestiones de tiempo, alguno de los momentos no quedan plenamente desarrollados en el aula.	Siempre me preocupo de considerar los tres momentos y que estos queden plenamente desarrollados en el aula.

En lo referido a esta dimensión creo que podría mejorar concretamente en:

3. *Dimensión Enseñanza para el aprendizaje.* Esta dimensión se refiere a la forma en que usted desarrolla sus clases. Incluye la comunicación de información sobre el desarrollo del curso, la estructuración de las clases, la claridad en el tratamiento de los temas, entre otros.

Aspectos	Requiero apoyo	Podría hacerlo mejor	Tengo un buen desempeño	Tengo un excelente desempeño
a. Comunicué a mis estudiantes claramente los aprendizajes que debían desarrollar, contenidos, materiales a utilizar y bibliografía al inicio del/los curso/s, asegurándome que los comprendieran.	No los comunicué.	Comunicué estos elementos, sin embargo tengo dudas respecto de su comprensión en mis estudiantes.	Comunicué estos elementos y creo que quedaron claros.	Comunicué estos elementos y me aseguré de su comprensión a través de diversas consultas. Además continuamente en clases voy chequeando este aspecto.
b. Utilizo las tecnologías de la información disponibles, tales como Aula Virtual u otros, tanto para apoyar mis clases como para comunicarme con los/as estudiantes.	No las utilizo.	Las utilizo, pero no las actualizo con la frecuencia que requiere mi asignatura.	Las utilizo con la frecuencia adecuada para mi asignatura, pero no he comprobado su verdadera utilidad.	Las utilizo y siempre me preocupo de que estén actualizadas según lo requerido por mi asignatura y pregunto a mis estudiantes si es que les son útiles.
c. Promuevo actividades de aprendizaje colaborativo entre mis estudiantes, tales como preparar proyectos conjuntos, coevaluación, comunicación de dudas, explicaciones y ejemplos entre ellos/as.	No me parece que estas actividades sean necesarias.	Aunque considero que son beneficiosas y trato de diseñar este tipo de actividades, me encuentro con dificultades para implementarlas en el aula.	Promuevo actividades de aprendizaje colaborativo.	Siempre promuevo actividades colaborativas, cerciorándome que efectivamente estimulan aprendizajes en mis estudiantes.
d. Promuevo con mis estudiantes explícitamente el respeto, solidaridad, equidad y el gusto por el trabajo bien realizado, como elementos relevantes para su formación personal.	No me preocupo de promoverlos.	Promuevo con mis estudiantes, aunque no siempre de forma explícita, el respeto, solidaridad, equidad y el gusto por el trabajo bien realizado.	Promuevo con mis estudiantes explícitamente el respeto, solidaridad, equidad y el gusto por el trabajo bien realizado, como elementos relevantes para su formación personal, me cercioro que efectivamente se cumpla, pero no con la frecuencia que se requiere.	Siempre promuevo con mis estudiantes explícitamente el respeto, solidaridad, equidad y el gusto por el trabajo bien realizado, como elementos relevantes para su formación personal. Me cercioro que efectivamente se cumpla y lo considero como una parte importante de su formación.
e. Las experiencias de aprendizaje de mis estudiantes son desafiantes para ellos/as: les dan la posibilidad de pensar, investigar y sacar sus propias conclusiones.	Desconozco si son desafiantes o no. Mis clases son en su mayoría expositivas.	Trato de desarrollar actividades desafiantes para mis estudiantes. No obstante, me cuesta proponerles actividades en que ellos/as tengan mayor participación.	Las actividades que propongo y desarrollo en clases son desafiantes para el aprendizaje de mis estudiantes. Lo veo en su participación en clases.	Las actividades que propongo y desarrollo en clases son desafiantes para el aprendizaje de mis estudiantes. Esto lo constato, por ejemplo, conversando con ellos. Incluso implemento actividades que ellos me sugieren como desafiantes.
f. Las actividades que propongo y desarrollo en clases consideran los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.	No me parece necesario considerar los conocimientos y/o experiencias previas de los estudiantes en las actividades que propongo.	Estimo que es relevante considerar los conocimientos y/o experiencias previas de los estudiantes en las actividades que propongo, pero me faltan metodologías adecuadas para llevar esto a cabo.	Considero los conocimientos y/o experiencias previas de los estudiantes en las actividades que propongo, sin embargo no lo realizo con la frecuencia que requiere mi asignatura.	Siempre considero los conocimientos y/o experiencias previas de mis estudiantes en las actividades que propongo, ya que estimo que constituyen la base para nuevos aprendizajes.
g. Respondo a las consultas de mis estudiantes de forma pertinente aclarando sus dudas.	Los estudiantes no suelen hacer consultas en clases.	Trato de responder de forma de aclarar las dudas.	Respondo a todas las consultas de mis estudiantes aclarando sus dudas.	Respondo a todas las consultas de mis estudiantes aclarando sus dudas y me aseguro con ellos que han comprendido.

En lo referido a esta dimensión creo que podría mejorar concretamente en:

4. *Dimensión Evaluación para el aprendizaje:* En esta dimensión se considera el proceso que el/la docente desarrolla para que sus estudiantes evidencien sus aprendizajes y la forma en que utiliza esa información, tanto para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, como para otorgar calificaciones.

Aspectos	Requiero apoyo	Podría hacerlo mejor	Tengo un buen desempeño	Tengo un excelente desempeño
a. Comunicé claramente los criterios de evaluación y calificación a mis estudiantes.	No los comuniqué.	Comunicé los criterios a mis estudiantes, pero tengo dudas respecto de su comprensión	Comunicé aquellos criterios que corresponden a las evaluaciones más importantes.	Comunicé con claridad los criterios para todas las evaluaciones.
b. Los procedimientos de evaluación que utilizo son coherentes con los contenidos, nivel de exigencia de las clases y actividades desarrolladas durante el curso.	No he tenido tiempo de verificar la coherencia.	Creo que los procedimientos de evaluación son coherentes con los contenidos tratados en clases.	Los procedimientos de evaluación que utilizo son coherentes con los contenidos, nivel de exigencia de las clases y actividades desarrolladas durante el curso.	Los procedimientos de evaluación que utilizo son coherentes con los contenidos, nivel de exigencia de las clases y actividades desarrolladas durante el curso. Esto lo sé porque se lo consulto a los estudiantes luego de cada evaluación.
c. Mis estudiantes participan en procesos de auto y/o coevaluación, al menos una vez en el período de clases (año, semestre o trimestre).	No promuevo actividades de auto y coevaluación, porque no las considero útiles para el aprendizaje en mis estudiantes.	Aunque considero que la auto y coevaluación son procesos útiles para promover el aprendizaje en mis estudiantes, desconozco las estrategias para implementarlos adecuadamente en el aula.	Mis estudiantes participan en procesos de auto y/o coevaluación, al menos una vez en el período de clases (año, semestre o trimestre).	Mis estudiantes siempre participan en procesos de auto y/o coevaluación, ya que considero que promueven efectivamente su aprendizaje.
d. Las instrucciones e indicaciones para que mis estudiantes desarrollen los procedimientos de evaluación que aplico, son claras y precisas.	No les otorgo instrucciones.	Les doy instrucciones e indicaciones en forma oral. Aunque trato de ser claro, tengo dudas de si mis estudiantes las comprenden.	Les doy instrucciones e indicaciones en forma oral y escrita y me parece que son claras y precisas.	Les doy instrucciones e indicaciones en forma oral y escrita y me parece que son claras y precisas. Me aseguro de ello al consultar a mis estudiantes al inicio de las evaluaciones y posteriormente cuando entrego las evaluaciones ya corregidas.
e. El análisis y comentarios de los resultados de las evaluaciones es entregado a tiempo y contribuye a mejorar los aprendizajes de mis estudiantes.	No comento los resultados.	Cada vez que entrego las evaluaciones, hago comentarios a mis estudiantes, pero me cuesta focalizarlos en términos de aprendizajes. Más bien les comento su falta de estudio.	Realizo análisis y comentarios de los resultados de las evaluaciones a tiempo. Creo que contribuyen a mejorar los aprendizajes de mis estudiantes.	Realizo análisis y comentarios de los resultados de las evaluaciones a tiempo. Puedo decir que contribuyen a mejorar los aprendizajes de mis estudiantes pues ellos así me lo han dicho.

En lo referido a esta dimensión creo que podría mejorar concretamente en:

5. *Dimensión Ambiente para el Aprendizaje.* Se refiere a la creación de un ambiente agradable y propicio por parte del/la docente tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

Aspectos	Requiero apoyo	Podría hacerlo mejor	Tengo un buen desempeño	Tengo un excelente desempeño
a. Propicio un ambiente de respeto y confianza apropiado como para que todos los estudiantes participen.	Mis estudiantes no participan en clases.	Sólo los mejores estudiantes participan en clases. El resto no muestra interés o no se atreve.	En la mayoría de las clases hay un ambiente de respeto y confianza apropiado como para que todos los estudiantes participen.	En todas las clases hay ambiente apropiado para que todos los estudiantes participen.
b. Interactúo con los estudiantes de manera respetuosa y cordial y de esta manera facilito su aprendizaje.	Creo ser respetuoso y cordial con mis estudiantes, pero no sé hasta qué punto ellos lo consideran así.	Interactúo con los estudiantes de manera respetuosa y cordial, pero no sé hasta qué punto ello contribuye a su aprendizaje.	Interactúo con los estudiantes de manera respetuosa y cordial y de esta manera facilito su aprendizaje.	Interactúo con los estudiantes de manera respetuosa y cordial y de esta manera facilito su aprendizaje. Tengo seguridad de esto porque lo converso con ellos.
c. Respeto los puntos de vista de mis estudiantes, aun cuando sean distintos a los míos. En este caso, promuevo una discusión sobre los distintos puntos de vista en el curso.	Mis estudiantes no participan en clases emitiendo sus opiniones.	Respeto los puntos de vista de mis estudiantes, aunque reconozco que me cuesta aceptar opiniones distintas a las mías.	Respeto los puntos de vista de mis estudiantes, aunque sean distintos a los míos.	Siempre respeto los puntos de vista de mis estudiantes, aunque sean distintos a los míos. En este caso, promuevo una discusión sobre los distintos puntos de vista en el curso
d. Promuevo el interés de mis estudiantes en la disciplina que enseño.	No sé si mis estudiantes se sienten interesados.	Aunque trato de promover el interés de mis estudiantes, creo que es una responsabilidad de ellos interesarse en la disciplina.	Promuevo el interés de mis estudiantes en la disciplina que enseño.	Promuevo el interés de mis estudiantes en la disciplina que enseño, lo que puedo constatar por su participación en clases.
e. En situaciones de evaluación, me preocupo y aseguro de crear el ambiente y las condiciones necesarias para que mis estudiantes respondan con tranquilidad.	No me preocupo.	Me preocupo tanto de factores internos como externos a mi persona, sin embargo en ocasiones no me aseguro que se cumplan efectivamente las condiciones necesarias para que mis estudiantes respondan con tranquilidad.	Siempre me preocupo y aseguro, sin embargo en ocasiones no se cumplen efectivamente las condiciones necesarias para que mis estudiantes respondan con tranquilidad, ya que los factores que afectan son ajenos a mi persona.	Siempre me preocupo y me aseguro de crear el ambiente y las condiciones necesarias para que mis estudiantes respondan con tranquilidad, incluso cuando los factores que pueden afectar son ajenos a mi persona.

En lo referido a esta dimensión creo que podría mejorar concretamente en:

6. *Dimensión Responsabilidad Formal.* Dimensión relacionada con el cumplimiento de aspectos administrativos básicos del quehacer docente para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se incluyen aquí la puntualidad, asistencia, entrega de trabajos en un plazo prudente u otros.

Aspectos	Requiero apoyo	Podría hacerlo mejor	Tengo un buen	Tengo un excelente
----------	----------------	----------------------	---------------	--------------------

			desempeño	desempeño
a. Si no puedo asistir a realizar alguna clase, me preocupo de que los estudiantes sean comunicados de esta situación con anterioridad.	No alcanzo a comunicar a mis estudiantes sobre la suspensión de clases.	Sólo a veces comunico a mis estudiantes sobre la suspensión de clases.	La mayoría de las veces me preocupo de que los estudiantes sean comunicados de esta situación con anterioridad.	Siempre me preocupo de que los estudiantes sean comunicados de esta situación con anterioridad.
b. Soy puntual al comenzar y al finalizar las sesiones de clases.	Con muy poca frecuencia soy puntual.	A veces soy puntual.	Siempre soy puntual al inicio de mis clases, pero a veces me excedo en el horario de término.	Siempre soy puntual tanto al inicio como al término de clases.
c. Respeto los horarios designados para atención de estudiantes fuera del horario de clases.	No tengo horario de atención fuera de clases.	Tengo horario de atención fuera de clases, pero ocurre que los estudiantes no lo respetan o a veces yo estoy demasiado ocupado para atenderlos.	La mayoría de las veces respeto los horarios designados para atención de estudiantes fuera del horario de clases.	Siempre respeto los horarios designados para atención de estudiantes fuera del horario de clases.
d. Comunico oportunamente a mis estudiantes información del curso referida a fechas importantes, horarios de inicio y término de clases, horarios de atención fuera de clases y salas o espacios físicos a utilizar.	Comunico alguna información, pero desgraciadamente a veces es fuera de tiempo.	Comunico sólo parte de la información oportunamente.	Comunico la mayoría de la información oportunamente	Comunico toda la información oportunamente.
e. Cumpló con los plazos acordados para la entrega de trabajos y pruebas.	Como no dispongo de mucho tiempo, muchas veces me cuesta cumplir con los plazos.	Cumpló con la mayoría de los plazos acordados.	Siempre cumpló con los plazos de entrega de pruebas y trabajos más importantes (por ejemplo, pruebas de cátedra).	Siempre cumpló con los plazos acordados para la entrega de trabajos y pruebas.

En lo referido a esta dimensión creo que podría mejorar concretamente en:

Conclusiones

Buena parte de de este trabajo se deriva de la convicción de que los enfoques de la evaluación están íntimamente ligados a las concepciones de la educación en general y de la educación media superior, las cuales no han sido explicadas ni por los responsables de estos sectores ni por los evaluadores. Los responsables de la evaluación han adoptado valores sin reflexionar sobre sus consecuencias. No es justo, por lo tanto responsabilizar únicamente a las esferas de distintos países, ni satanizarlas porque se hagan partícipes de políticas más amplias que llegan a construirse por imposiciones ante las distintas posiciones nacionales en los últimos años: crisis económica, dependencia de la deuda externa, etc.

La evaluación, por lo tanto, desencadena interrogantes surgidas de los desacuerdos entre autores, teóricos, técnicos y los propios aplicadores sobre lo que representa en relación con las políticas educativas, sociales y económicas los procesos educativos, los datos que pueden obtener al aplicarla y los distintos objetos, campos, procedimientos o personas que puedan evaluarse.

Si bien es cierto que muchos elementos interrelacionados en la tarea educativa pueden ser sujetos de valoración, también lo que es cada aplicación requiere conocimiento del campo disciplinario, del dominio en torno al objeto por evaluar y lo que demanda la propia evaluación en cada caso específico; a lo que hay que agregar que los diferentes tipos de valoraciones (de las instituciones, los de aprendizaje escolar, del docente) pueden abordarse desde diversos planos. También es importante destacar las consecuencias psicológicas, filosóficas y políticas de la evaluación en ámbitos sociales, relativos a la sociología, la filosofía y la política como aspectos educativos específicos (las formas de docencia, el plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje).

En las últimas décadas, las propuestas promovidas en el nivel de la educación media superior someten el desarrollo de los procedimientos académicos a la evaluación.

La privilegiar la evaluación como actividad rectora de las vida educativa, los objetivos, intencionales y metas, la planeación institucional, los programas particulares y los recursos se supeditan a referente, criterios y ponderaciones de la evaluación en un proceso que, en el mejor de los casos, invierte la lógica de la planeación y, en el peor, la reduce en un paso único.

Como consecuencia de esta situación, hoy se observa lo siguiente:

- Las medidas aplicadas a la EMS se han convertido en políticas de corte economicista que atentan contra las innovaciones académicas propias y frenan la creatividad institucional e individual. De este modo, los cambios propuestos fuera del control establecido topan con diques ideológicos y presupuestales. A la idea de espacios reducidos, con necesidades propias, para el proceso educativo y para generar individuos creativos; donde un colectivo de maestros logran crear un espacio de trabajo e iniciativas, se contraponen esta del procesamiento masivo y mecánico de la evaluación y del proceso del conocimiento.
- Un impulso a la refuncionalización de las instituciones de EMS al cambiar el orden y la operación de las universidades en el rumbo exigido por los evaluadores.
- El efecto sorpresa actúa significativamente desde los orígenes de la evaluación; de hecho, instituciones y sujetos de la educación media superior, de hecho se enfrenta a decretos de evaluación sin que medie un debate previo sobre sus políticas de aplicación, necesidades de precisión o

instrumentos requeridos y sin que se conozca en su momento el curso que se siguió para implantarlo.

- Los evaluadores han establecido sus juicios en un ambiente poco claro y de escaso consenso, sin que se precise el significado de calidad y la excelencia perseguidas como meta, sin la posibilidad de discutir sus criterios, sin que se imposibilite impugnar sus acuerdos. Es también notoria la ausencia de sus estudios sobre las aplicaciones nacionales de las evaluaciones, esto es, la evaluación de la evaluación, que condujera a conocer sus beneficios y daños, los costos que ha implicado, las áreas que ha favorecido o perjudicado y la superación real que ha generado.
- Ya por último las evaluaciones han tenido fundamentalmente un carácter administrativista. No ha habido una evaluación de diferentes condiciones de las instituciones o los sujetos a partir de sus características históricas, sociales, académicas y económicas. En su lugar se han pretendido aplicar normas y mecanismos generalizados y tratamientos aparentemente homogéneos a centros o individuo heterogéneos.

Por último, el desempeño docente, es fundamental para que los alumnos puedan aprender a asumir responsabilidades, a organizarse para el trabajo compartido, a tomar iniciativas, a expresar y canalizar sus emociones, a conocer sus sentimientos (afecto y empatía, agrado y desagrado), a comunicar sus pensamientos, a conocerse a sí mismos, así como desarrollar la capacidad para aceptar normas y límites. Se podría decir que el desempeño docente óptimo es una condición necesaria para el logro de los objetivos de este nivel. Cuando los estudiantes están trabajando en grupos, el profesor debe asumir un rol preferentemente de acompañamiento, cuestionando y estimulando el desempeño de los estudiantes. Entregando información en forma oportuna, resaltaré principios y conceptos relevantes, estimularé estilos y prácticas de interacción consistentes con valores que se desea fomentar, favoreciendo que los alumnos y alumnas se

interesen por conocer, vivenciar y desarrollar su autoafirmación personal. El trabajo grupal además, otorga al docente una buena oportunidad para identificar debilidades y fortalezas que presentan los estudiantes y para diseñar estrategias de apoyo para quienes lo necesitan.

Anexo

A continuación se presenta el cuestionario utilizado para la el inicio de la investigación “Calidad en la Educación Media Superior: Desempeño Docente”, que se dirigió a los docentes de diversas instituciones de Educación Media Superior, con el objeto de conocer sus experiencias y expectativas en el campo de la formación docente. Se omiten las notas de índole personal.

1. ¿Cuáles son los principales fines que cubre a través de su docencia?
2. ¿Reflexiona sobre su práctica docente?; explique.
3. ¿Cómo valora usted la formación docente que ha recibido?; explique.
4. Describa las acciones a través de las escuelas se ha formado para la docencia; especifique.
5. ¿Cuáles de estas acciones han impactado más en su práctica docente?
6. ¿Cuáles son las acciones que no impactaron su práctica docente?
7. ¿Las acciones de formación en las que ha participado fueron organizadas por?
8. ¿La formación docente que ha recibido ha modificado su práctica; en que aspectos?
9. ¿Qué debería hacer su dependencia para promover su formación docente?
10. ¿Qué espera que ofrezca un programa de formación docente?
11. ¿Qué características considera que deberían tener los formadores docentes?
12. ¿Cuáles han sido los factores institucionales que han posibilitado o dificultado su desempeño docente?
13. ¿Cuáles han sido los factores personales que han posibilitado o dificultado su desempeño docente?
14. Para usted, ¿Qué es el desempeño docente?
15. ¿Considera usted que la formación del docente contribuye a la profesionalización?
16. ¿Realiza usted actividades de investigación? Si () No (); horas dedicadas a la investigación.
17. ¿Se relaciona su proyecto de investigación con su práctica docente? Explique.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRILE, M. I. “Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes.” Revista Iberoamericana de Educación, 5, Mayo/Agosto, 1994, Biblioteca Digital de la OEI.
- AGUERRONDO, Inés. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. Buenos Aires, IPE/UNESCO-Buenos Aires/Troquel.
- AGUERRONDO, Inés. Los institutos de formación docente centros de innovación pedagogía. Buenos Aires, IPE/UNESCO-Buenos Aires/Troquel.
- AJA, José. Enciclopedia general de la Educación: Volumen 1. Barcelona. Océano. 1999.
- ALLARD, R. 1997. Los programas de fortalecimiento de la formación inicial y continua de profesores en el marco de la Reforma Educacional Chilena. Información e intercambio N° 1. División de Educación Superior. MINEDUC, Chile.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. Hacia una escuela de excelencia, La Habana. 1994. Sin publicar.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. La escuela en la vida. La Habana 1992.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. Pedagogía Universitaria. Una experiencia cubana., La Habana 1995.
- ARANCIBIA, Violeta, "Didáctica de la educación primaria", en: C. Muñoz Izquierdo (ed.), Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina, CEE-REDUC, México, 1988.
- AYLWIN, Mariana. Ministra de Educación. Política de profesores en Chile. Discurso. Seminario Internacional “Profesionalización docente y calidad de la educación”. Santiago de Chile, 8 y 9 de mayo de 2001. [3] Estándares. Chile. Página 9
- CANTON MAYO, I. La calidad total de los centros educativos; en I. Canton Mayo, Manual de organización de centros educativos. Oikos-tau, Barcelona, pp. 579-628.

- CARDEMIL, C. Comunicaciones que construyen una comunicación eficiente en la sala de clases. Escuela, Calidad e Igualdad. CIDE. Chile. 1989
- CASASSUS, Juan y Arancibia, Violeta. Claves para una Educación de Calidad. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1997.
- COLL, C., MARCHESI, A. Y PALACIOS, J.: Desarrollo psicológico y educación, II. (Capítulo 16). Psicología de la educación. Madrid. Alianza Psicología.
- CORRALES, D. Y PÉREZ, C., Hacia el perfeccionamiento del trabajo de dirección de la escuela, Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- DE PUJADAS, G. Calidad de la educación. Los nuevos educadores. C.P.U., Santiago. 1991.
- DELORS, J. Y COLS. “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional. sobre la Educación para el Siglo XXI., Ediciones Santillana-Unesco. España. 1996.
- DÍAZ BARRIGA, ANGEL; Inclán Espinosa, Catalina. El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Profesión docente / Profissão docente, Enero - Abril / Janerio - Abril. 2001.
- EZPELETA, Justa y Alfredo Furlán (comp.), La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO-OREALC, *Santiago*, 1992.
- FARIÑAS LEÓN, GLORIA, Maestro. Una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia. 1995.
- GARCÍA HOZ, Víctor. Calidad de la educación, trabajo y libertad, Dossal. Madrid, 1982.
- GARCÍA HOZ, Víctor. La calidad de la educación, Bordón, 1979, 31(228), pp. 165-178.
- GARCÍA HOZ, Víctor. La calidad de la educación: una interrogante a las ciencias de la educación a la política docente y la actividad escolar. La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales. Escuela asturiana de Estudios Hispánicos Consejo superior de investigación científica, 1981, pp. 9-23.
- GARCÍA HOZ, Víctor. Principios de pedagogía sistemática / Víctor García Hoz — Madrid: Rialp, 1981.

- GENTO PALACIOS, S. Participación en la gestión educativa. Santillana, Madrid, 1994.
- GENTO, PALACIOS, S. El perfil de la Calidad Total de una Institución Educativa. XXVI Jornadas de directivos de centros educativos: "Dirección de los centros educativos y la calidad de la educación. Documento fotocopiado, universidad de Navarra, Pamplona, 1998.
- GENTO, PALACIOS, S. Instituciones educativas para la calidad total, La Muralla, Madrid, 1996.
- GIMENO SACRISTAN, José y A. Pérez Gómez, La enseñanza: su teoría y su práctica, AKAL Editor, Madrid, 1985.
- GIMENO SACRISTAN, José, "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores", en: La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO-OREALC, Santiago, 1992.
- Gimeno Sacristán. El currículo: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata. Madrid. 1998.
- GONZÁLEZ PACHECO, OTMARA, El planeamiento curricular en la Enseñanza Superior, Habana. 1992. CEPES.
- GRAELLS, PERE MARQUÈS. Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación. 2001. (última revisión: 27/08/09).
- GRAELLS, PERE MARQUÈS. Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. 2000. (Última revisión: 27/08/09)
- HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Aproximaciones a la Discusión sobre el Perfil del Docente. II Seminario Taller sobre perfil docente y estrategias de formación. Países de Centroamérica, El Caribe, México, España y Portugal. San Salvador, El Salvador del 6 al 8 de diciembre de 1999. Página 9.
- LACASA, P. (1994): Aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid, Visor. Capítulo 6.
- LAFOURCADE, Pedro. Calidad de la Educación. Buenos Aires, abril de 1988. Dirección Nacional de Información, difusión estadística y tecnología educativa del Ministerio de Educación y Justicia.

- LENIN, Vladimir I. Cuadernos Filosóficos. Edit. Progreso, 1987.
- LÓPEZ H.J. et all: Temas de Psicología Pedagógica para maestros. Ed. Pueblo y Educación, 1977.
- LÓPEZ, M., CORRALES, D. Y PÉREZ, C., La dirección de la Actividad cognoscitiva, Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1977.
- MAGENDZO, A. Ideas fuerza en torno al proceso de formación de profesores. Formación de profesores, una nueva actitud formativa. C.P.U., Chile. 1992.
- Makarenko y la Educación Colectiva El Caballito, SEP Cultura Primera edición 1985 México, D.F.
- MESSINA, Graciela. "La formación docente para la educación de jóvenes y adultos". Perspectivas y debate". Panel de especialistas. Buenos Aires. Noviembre 2000. .
- MORIN, EDGAR. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. 1999.
- MOSCOVICI, M., Psicología Social. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos., Ediciones Paidós. Segunda Edición. 1991. Tomo I.
- MUNICIO, P. Calidad total y reingeniería de procesos, organización y gestión educativa, 1995, 3, pp. 3-7.
- O.C.D.E., Escuelas y calidad de la enseñanza (Informe Internacional), Paidós-MEC, Barcelona, 1991.
- OLIVA FERNÁNDEZ B, CAO NOLLA N: La maestría pedagógica, su relación con el modelo comunicativo de la enseñanza contemporánea. Rev. Cub. Educ. Med. Sup. 2003, 17(1):5-13.
- Oliva Fernández B, Cao Nolla N: La maestría pedagógica, su relación con el modelo comunicativo de la enseñanza contemporánea. Rev Cub Educ Med Sup 2003, 17(1):5-13.
- ONTORIA, A. Y MOLINA, A.: diseño curricular y metodología participativa en el aula. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 1991.
- PADRÓN, J. Modelo de viabilidad de la investigación. Universidad Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela. 2001.

- PALACIOS, Alfredo, "Xixiltón", en: Primer Concurso Nacional de Narrativa Breve sobre el Tema `La Vida en la Escuela', Volumen I, Fundación SNTE, México, 1992
- PAVEZ URRUTIA, Jorge, Presidente Colegio de Profesores de Chile. Seminario Perspectiva del Colegio de Profesores sobre el Profesionalismo Docente., Internacional "Profesionalización docente y calidad de la educación". Santiago de Chile, 8 y 9 de mayo de 2001.
- PÉREZ MIRANDA ROIMAN Y GALLEGU-BADILLO RÓMULO, "Corrientes constructivas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual., Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia 1994.
- PERRENOUD, PHILIPPE. Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje, Graó, Colofón, México, 2007.
- RAVELA, PEDRO Y OTROS. Los próximos pasos: ¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina? GRADE PREAL, Marzo del 2000.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Diccionario de la lengua española. 22ª. Ed. Madrid, Espasa Calpe, 2001. 2tt.
- REPUBLICA DE CHILE. MINEDUC. Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante: problemas, perspectivas y prioridades. Santiago, Chile. 1996.
- RIVAS BALBOA, C., Paradigma alterno instruccional en educación avanzada, Ponencia presentada en el 1er Taller Latinoamericano sobre Educación Avanzada, Ciencia y Tecnología, La Habana, Cuba, 6 - 8 de Diciembre de 1995.
- RUARES DIAZ, Reynaldo. "Selección de estrategias de enseñanza aprendizaje". En la educación. México. Trillas. 1999.
- RUIZ CALLEJAS, JOSÉ MANUEL. Dirección de los procesos educativos. Universidad de Pinar del Río, 1998.
- RUZ, J., Y GARCIA R. Lo técnico y lo práctico en la formación de profesores. Formación de profesores, una nueva actitud formativa. Juan Ruz (ed.). C.P.U., Chile. 1992.
- SCHMELKES, Silvia. Desarrollo social y educación: hacia una mejor calidad educativa de nuestras escuelas. OEA-SEP. México, 1994.

- SCHMELKES, Silvia. Documento 3. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Iberoamericana, 1997.
- SILVA, Gilberto, Adrián Castelán y Antonio Blanco, "La disputa por el salario: Análisis sobre las tendencias salariales de los maestros de educación primaria y universitaria 1976-1995", en: Básica, N° 5, "Gestión Escolar", Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, D.F., Mayo-Junio 1995.
- SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México), 10 propuestas para asegurar la calidad de la educación pública, México, D.F., 1994.
- SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México), 10 propuestas para asegurar la calidad de la educación pública, México, D.F., 1994.
- SUAREZ, Reynaldo. La educación: su filosofía, su psicología. México. Trillas. 1999.
- TAVÁREZ, MILEDYS. El perfil del docente latinoamericano: ¿Mito o realidad? Ponencia presentada en el Congreso pedagogía 2005, Habana, Cuba. 2005.
- TEDESCO, JUAN CARLOS .Profesionalización y capacitación docente.OEI: IPE, BA. 2000
- TEDESCO, Juan Carlos, "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina", en: Boletín del Proyecto Principal en América Latina y el Caribe, N° 28, UNESCO-OREALC, Santiago, 1992.
- TEDESCO, Juan Carlos, "Tendencias actuales de las reformas educativas", en: Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, N° 35, UNESCO-OREALC, Santiago, 1994.
- TEDESCO, JUAN CARLOS, Educar en la sociedad del conocimiento. México, Fondo de cultura económica. 2000.
- TEDESCO, JUAN CARLOS, Tendencias actuales de las reformas educativas. París, Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. 1993
- TURNER MARTÍ, LIDIA, Se aprende a aprender., Edit. Pueblo y Educación, 1989.
- UNESCO. Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior. 1995.
- UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento. Publicado en 2005

- UNESCO. Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000. Narcea Ediciones, Madrid. 1990.
- VALDÉS, HÉCTOR Y PÉREZ, FRANCISCO. Calidad de la educación básica y su evaluación. España, enero del 2001.
- VECINO ALEGRET, FERNANDO., Algunas tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba, Edit. Pueblo y Educación. 1986.
- VILA, I. Y OTROS: Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad? Cultura y educación (1996) n°4, página 31-43.
- Villar, L. M. El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal. Granada: I.C.E. y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1990. 228-241.
- W. EDWARDS DEMING, “The new economics for industry, government and education”. 1993.
- Weber, M., Escritos políticos, Madrid, Alianza.
- WELLS, G.: Profesores e investigación. Cultura y educación. 1996, 1, página 25-29.
- WILSON, J.D. Cómo valorar la calidad de la enseñanza, Barcelona: Paidós/MEC. 1992.

Mesografía

- *Planes de estudio CONALEP* <www.conalep.edu.mx>
- AGUERRONDO, INÉS. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. Citado en <<http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>>(última revisión: 27/08/09).
- BIXIO, CECILA, La evaluación en la escena del aula. Citado en <http://www.santillana.com.ar/03/congresos/03_4pob.asp?id=28>(última revisión: 27/08/09).
- HOFER A., www.uchile.cl, visitado desde septiembre de 2008.

- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
<<http://bachillerato.unam.mx/>>
- PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN
<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/transformacion-educativa.html>
- UNESCO. Documentos
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032780sb.pdf>>
- COMISION NACIONAL DE EDUCACIÓN <<http://www.conapo.gob.mx>>
- DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO <<http://www.dgb.sep.gob.mx/>>
- SENADO. Historia de la EMS.
http://www.senado.gob.mx/libreria/sp/libreria/historico/contenido/boletines/boletin_33-34.pdf historia de la educación media superior
- REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
<http://www.sems.gob.mx/aspnv/reformaintegral_video.html>(última revisión: 27/08/09).
- Sobre la observación de clases, Prácticas e investigación educativa,
<<http://practicasdcentes.blogia.com/2007/082201-sobre-la-observacion-de-clases.php>> (última revisión: 27/08/09).
- ZÚÑIGA MARITZA, Guía de observación de clases para evaluar la labor docente (Modelo cubano)
<http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=1724&id_portal=276&id_contenido=3806> (última revisión: 27/08/09).